



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Alice Gomes Ribeiro da Costa

**O lúdico no processo de ensino  
aprendizagem da Língua Portuguesa**

Julho de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Alice Gomes Ribeiro da Costa

## **O lúdico no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1º Ciclo de Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Teresa Sarmento**

Julho de 2012

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Maria Alice Gomes Ribeiro da Costa

Endereço eletrónico: alicedacosta@sapo.pt

Número do cartão do cidadão: 10712686 9 ZZ4

Título do relatório de estágio: O lúdico no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Teresa Sarmento

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico

---

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_ de julho de 2012

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Para que este trabalho fosse possível não podemos esquecer de agradecer a todos aqueles que participaram e contribuíram para a concretização deste projeto.

À Professora Doutora Teresa Sarmento, orientadora deste projeto, por todo o trabalho de dedicação, cooperação, compreensão e paciência.

À escola onde decorreu a minha prática pedagógica que me acolheu e me permitiu intervir ao nível prático.

À professora cooperante com quem trabalhei mais diretamente em contexto, pela confiança depositada, ajuda e colaboração prestada. A partilha da sua experiência contribuiu certamente para minha evolução enquanto futura profissional da educação.

Aos alunos da turma D do 2º ano que alegremente participaram nas atividades dinamizadas e no projeto desenvolvido, e com os quais aprendi muito.

Aos meus meninos, Sérgio e Gonçalo, por serem o amor, a alegria, a força e a luz da minha vida.

A todas as pessoas que ao longo desta minha caminhada me deram força nos momentos de desânimo para desta forma não perder a esperança no trabalho que estava a realizar.

A todos, o meu muito obrigada!



## **Resumo**

A língua e o lúdico são reconhecidos como intrínsecos e singulares à espécie humana e cumprem uma função positiva de aproximação entre indivíduos, nas suas diversas formas de manifestação, e favorecem o seu desenvolvimento a todos os níveis. (Mateus, 2003).

O objetivo deste relatório é analisar a dimensão lúdica na aprendizagem da língua portuguesa, através do projeto “O lúdico no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa”, cujo principal objetivo é promover aprendizagens a partir de jogos e outras estratégias de carácter lúdico com vista à formação integral do indivíduo. A partir do lúdico, procuramos proporcionar uma aprendizagem centrada no aluno, próxima das suas vivências, necessidades e interesses, criando situações de comunicação e interação entre os alunos e o adulto; ao mesmo tempo, promover situações de uso funcional e real da leitura e da escrita, procurando desenvolver competências linguísticas e cognitivas, atitudes e valores, sendo estas capacidades necessárias para a atuação e integração em situações concretas do seu dia-a-dia.

O projeto foi desenvolvido numa turma do 2º ano do ensino básico e acompanhado de sessões semanais com a orientadora e colegas a estagiar noutros contextos a fim de partilharmos e discutirmos as nossas práticas e vivências, concebendo esses momentos como espaços de formação contínua. Neste relatório apresenta-se o referencial teórico de suporte à importância da valorização da dimensão lúdica nas práticas educativas, bem como o desenvolvimento do projeto, evidenciando as práticas realizadas no contexto educativo onde o mesmo foi desenvolvido. Nas conclusões destacam-se os efeitos que o projeto conseguiu provocar no grupo participante, as limitações sentidas na implementação do mesmo e o papel do processo investigativo na mudança, renovação e inovação das práticas educativas.



## Résumé

La langue et le jeu sont reconnus comme intrinsèques et singuliers à l'espèce humaine et accomplissent une fonction positive de rapprochement entre les individus, dans leurs diverses formes de manifestation, et favorisent son développement à tous les niveaux. (Matthieu, 2003).

Le but de ce rapport est d'analyser la dimension ludique dans l'apprentissage de la langue portugaise, à travers le projet "Le jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue portugaise", dont l'objectif principal est de promouvoir des apprentissages à partir du jeu et d'autres stratégies de caractère ludique en vue de la formation intégrale de l'individu. À partir du jeu, nous cherchons à proposer un apprentissage centré sur les étudiants, proche de leurs expériences, besoins et intérêts, créant des situations de communication et d'interaction entre eux et les adultes; en même temps, tout en favorisant les situations d'utilisation fonctionnelle et réelle de la lecture et écriture, cherchant à développer des compétences linguistiques et cognitives, des attitudes et des valeurs, qui sont des compétences nécessaires à leurs activités et intégrées dans des situations concrètes de leur journée.

Le projet a été développé dans une classe de 2e année de l'enseignement basique et suivi par des séances hebdomadaires avec une conseillère et des collègues en stage dans d'autres contextes afin de partager et de discuter nos pratiques et expériences et en concevant ces moments comme espaces de formation continue. Dans ce rapport se présente le référentiel théorique de soutien à l'importance de valoriser la dimension ludique dans les pratiques éducatives, ainsi que le développement du projet, mettant en évidence les pratiques mises en place dans le contexte éducatif où il a été développé. Les conclusions révèlent les effets que le projet a réussi à provoquer dans le groupe participant, les limitations rencontrées dans sa mise en place et le rôle du processus investigatif dans la modification, le renouvellement et l'innovation des pratiques éducatives.





## Índice

Introdução .....	13
1.Contexto de intervenção e de investigação .....	15
1.1 Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica .....	15
1.2 Caracterização do contexto.....	16
2.Enquadramento teórico.....	19
2.1 O lúdico no processo de ensino-aprendizagem.....	21
2.2 O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.....	25
2.2.1 Porquê aprender língua?.....	25
2.2.2 O que ensinar na aula língua portuguesa?.....	27
2.2.2.1 Os textos literários e não literários .....	29
2.2.2.2 Os textos não literários.....	29
2.2.2.3 Como trabalhar os géneros textuais? .....	31
2.2.3 Para quê ensinar língua? .....	33
2.2.4 Como ensinar língua?.....	33
2.2.5 Como conceber a avaliação das aprendizagens linguísticas? .....	34
3. Avaliação diagnóstica.....	35
4.Plano geral de intervenção .....	38
5.Desenvolvimento e avaliação da intervenção .....	43
5.1 O jogo do dominó – nomes coletivos .....	43
5.1.1 Construção .....	43
5.1.2 Campeonato .....	46
5.2 O jogo de cartas: os antónimos.....	47
5.3 Escrita das regras dos jogos .....	49
5.4 Feedback dos alunos aos jogos realizados .....	51
5.5 Outras estratégias .....	52
5.5.1 Exploração do texto: "Os nomes" de Maria Alberta Menéres .....	52
5.5.2 Promoção do gosto pela leitura .....	53
5.5.2.1 Exploração do livro "Ninguém dá prendas ao pai natal" de Ana Saldanha .....	53
5.5.2.2 Exploração do livro "O aquário" de João Pedro Mésseder.....	54
5.5.3 Campo lexical da palavra inverno .....	56

6. Avaliação dos resultados.....	59
6.1 Autoavaliações dos alunos.....	64
7. Conclusões, limitações e recomendações.....	66
8. Referências bibliográficas.....	70
9. Anexos.....	74

## **Índice de imagens e quadros**

### **Imagens**

Imagem 1: Registo escrito do nome coletivo: formigueiro .....	46
Imagem 2: Registo pictográfico do nome coletivo: formigueiro .....	46
Imagem 3: Registo individual, desejo de natal .....	54
Imagem 4: Expositor com os desejos de natal dos alunos .....	54
Imagem 5: Frase sobre a amizade (escrita em pares).....	56
Imagem 6: O aquário com as frases sobre a amizade .....	56
Imagem 7: Campo lexical de “inverno” .....	56

### **Quadros**

Quadro nº1: Como escrever para dar instruções ou regras de um jogo .....	30
Quadro nº 2: Transcrição do diálogo introdutório à construção do dominó-revisão dos nomes .....	44
Quadro nº 3: Transcrição do diálogo introdutório à construção do dominó – Ideias/conceções sobre o jogo .....	45
Quadro nº 4: Transcrição do exemplo das interações estabelecidas na exploração do jogo dominó/campeonato .....	47
Quadro nº 5: Transcrição de um excerto das interações estabelecidas na exploração do jogo de cartas.....	48
Quadro nº 6: Transcrição da partilha das descobertas realizadas na pesquisa e análise dos livros de jogos/trabalhos manuais .....	50
Quadro nº 7: Transcrição das ideias dos alunos aquando o momento de pré-leitura do livro “O aquário” de João Pedro Mèsseder.....	57
Quadro nº8: Avaliação dos resultados .....	59

## **Anexos**

Anexo 1: Jogo do dominó construído.....	75
Anexo 2: Registo individual dos jogos realizados.....	77
Anexo 3: Pré-texto dos alunos sobre as instruções do meu jogo/brincadeira preferida.....	83
Anexo 4: Material usado na sequência didática	
Livros analisados.....	86
Textos estudados .....	87
Ficha do conhecimento explícito da língua .....	88
Anexo 5: Textos regras dos jogos escritos pelos alunos.....	92
Anexo 6: Material usado na exploração do texto “Os nomes” de Maria Alberta Menéres	
Texto original .....	94
Exemplo do registo de um aluno .....	95
Texto escrito pela turma .....	96
Anexo 7: Material usado na atividade – campo lexical de “inverno”	
Registo individual .....	97
Textos realizados pelos alunos .....	98
Anexo 8: Autoavaliações dos alunos.....	103

## **Introdução**

O presente relatório é o resultado de um projeto de investigação pedagógica desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mestrado profissionalizante.

O objetivo da Prática de Ensino Supervisionada, acompanhada de um projeto de intervenção pedagógica, através de ciclos continuados de planificação-ação-reflexão, é essencialmente o de possibilitar a aquisição de conhecimentos teóricos e experiência prática e, sobretudo, estabelecer uma relação dialógica e reflexiva entre os mesmos. No processo supervisionado de intervenção pedagógica, processo de formação e construção da profissionalidade docente, é possível desenvolver competências em torno das dimensões que, no seu conjunto articulado, configuram o perfil de desempenho do educador/professor. Desta feita, este processo permite ao professor/educador experienciar e perspetivar problemas e situações da educação básica e, ao mesmo tempo, desenvolver competências investigativas, reflexivas, curriculares e pedagógicas, atitudes colaborativas e de empenhamento.

A melhoria da qualidade da educação é condição sine qua non para responder à realidade atual em que vivemos. Para enfrentar os desafios da sociedade da globalização e do conhecimento, a escola deve promover o ensino integral dos alunos. Assim, os conceitos a trabalhar não devem ser compartimentados mas sim adotados a partir de um modelo integrador adequado. A sala de aula deve ser um local de debate e reflexão, provocando o desenvolvimento de conhecimentos, ideias e atitudes que permitam ao aluno não só aprender a fazer, como também aprender a aprender e aprender a ser.

A língua e o lúdico são reconhecidos como intrínsecos e singulares à espécie humana e cumprem uma função positiva de aproximação entre indivíduos, nas suas diversas formas de manifestação, e favorecem o seu desenvolvimento a todos os níveis. (Mateus, 2003).

Neste sentido, ao longo deste relatório, a autora apresenta o desenvolvimento de um projeto de intervenção cujo tema é “O lúdico no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa”, onde procura mostrar a importância da dimensão lúdica no desenvolvimento da criança.

Para isso, o seu processo de construção de conhecimento sustentado numa investigação pedagógica está organizado da seguinte forma.

No ponto 1 são apresentadas a formulação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica, sustentadas nas observações realizadas no contexto e nos documentos oficiais para o nível de ensino em estudo.

No ponto 2 é apresentado o enquadramento teórico de suporte, onde são referenciados autores como Barbeiro (1998), Piaget (1997), Kishimoto (1998), Santos (2000), Vigotsky (1984, 1995), entre outros que consideram a dimensão lúdica como fator importante na valorização da prática educativa, uma vez que esta contribui para o desenvolvimento pleno da criança. Tendo em conta a função que o lúdico e a língua cumprem na aproximação entre indivíduos, nas suas diversas formas de se expressar, favorecendo o seu desenvolvimento a todos os níveis, procuramos fundamentar a aprendizagem da língua portuguesa e o papel que ela desempenha na formação integral do indivíduo, com base no programa do português do ensino básico e no livro de Íris Pereira (2010), onde a autora apresenta reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua sustentada no documento oficial (PPEB) e nos saberes que foi construindo no terreno da prática em colaboração com outros professores.

No ponto 3 é mostrada a avaliação diagnóstica das conceções dos alunos sobre a funcionalidade da escrita de forma a perceber a razão das dificuldades reveladas.

Nos pontos 4 e 5 são expostos o plano geral de intervenção, o seu desenvolvimento e avaliação.

No ponto 6 é exibida a avaliação interpretativa dos resultados obtidos.

Por último, no ponto 7 são apresentadas as conclusões, limitações e recomendações, onde a autora apresenta a discussão do desenvolvimento e avaliação da intervenção tendo em conta os objetivos e finalidades da investigação; ou seja, neste ponto apresentam-se as reflexões finais sobre as aprendizagens dos alunos e do professor, no processo investigativo, limitações experimentadas e recomendações futuras.

## **1. Contexto de intervenção e de investigação**

### **1.1. Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica**

A definição do tema do projeto, *“O lúdico no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa”*, baseia-se no conhecimento de que o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a superar as suas dificuldades, melhorando assim as suas aprendizagens. Baseia-se ainda na observação e nos dados recolhidos ao longo das sessões de PES e da constatação da necessidade de criar espaços e momentos lúdicos na sala do ensino do 1º ciclo do ensino básico. A minha formação em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo permite-me perceber a existência de uma certa desvalorização da dimensão lúdica no 1º ciclo, aliás, em alguns contextos do pré-escolar o mesmo acontece. No 1º ciclo, o discente passa a ser chamado de “aluno”, esquecendo-nos por vezes que ele ainda é uma “criança”. O professor do 1º ciclo entende a sala de aula como um local de trabalho, onde o aluno aprende quieto e comportado. Brincar e jogar só no recreio. Neste nível de ensino ainda tendem a persistir práticas centradas em aprendizagens curriculares compartimentadas e disciplinares, muitas vezes distanciadas da realidade, do contexto, da história de vida, dos saberes, das características, das potencialidades dos alunos. Aprender desta forma é monótono e desinteressante e faz com que o aluno não entenda a importância do aprender na sua vida.

Atualmente, urge uma nova visão da educação, na qual sejam atribuídos novos papéis, tanto ao professor como aos alunos. Cabe ao professor facilitar a aprendizagem dos alunos, valorizando estratégias e metodologias ativas e participativas dos mesmos. Desta feita, acredito que ao considerar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem deste grupo de trabalho, estarei a proporcionar experiências de aprendizagem significativas e motivadoras que lhes promovam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.

O 1º ciclo é uma fase determinante de todo o percurso escolar pois é, para muitos alunos, o primeiro momento de aprendizagem formal. A língua portuguesa, pelo seu carácter transversal, constitui um saber fundador, pois valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui decisivamente para o sucesso escolar (Reis et al, 2009).

O Programa do Ensino do Português privilegia, para este nível de ensino, um desenvolvimento integrado de atividades e de áreas do saber, facultando aos alunos a



apropriação de procedimentos de acesso à informação, nomeadamente, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, e de construção de conhecimento, bem como de aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.

É, portanto, nesse sentido, que as atividades lúdicas e os jogos podem ser ferramentas poderosas no processo de ensino e de aprendizagem deste grupo de trabalho, enquanto facilitadores da compreensão e articulação de conceitos, capacidades e atitudes.

## 1.2. Caracterização do contexto

O papel da escola reflete-se no desenvolvimento de valores e competências que, além de promoverem a educação para a cidadania e para a construção da identidade individual e coletiva, preparam as crianças para a plena inserção na vida social e profissional. Neste sentido, é essencial referenciar a caracterização do contexto onde decorreu a minha intervenção pedagógica.

O projeto de intervenção e investigação pedagógica realizou-se num estabelecimento de ensino público, com Ensino do 1º ciclo, mais especificamente numa turma do 2º ano do Ensino Básico.

O ensino ministrado ajusta-se à legislação em vigor e às orientações do Ministério da Educação, seguindo o Currículo Nacional.

Para o estudo do contexto analisei os dados relativos à escola, à turma participante e seus alunos, através das minhas próprias observações, do Projeto Educativo do Agrupamento onde está inserida e, por fim, do Projeto Curricular de Turma.

A escola onde foi implementado o projeto situa-se em Braga, numa zona próxima do centro da cidade, e pertence a um agrupamento de várias escolas da área envolvente.

O projeto educativo, projeto curricular do agrupamento e projeto curricular de turma (PCT), entendem a Escola como espaço privilegiado de Educação para a Cidadania e para os valores, uma “Escola que Aprende” onde se devem criar condições para a integração de todos e a promoção de experiências de aprendizagem diversificadas e culturalmente desafiantes.

Desta feita, e considerando este princípio, acreditam que “De mãos dadas”, tema definido para o projeto comum a toda a escola, entrarão numa aventura constante para descobrir e relacionar a aprendizagem, o ambiente, a história, os valores e a família. Tendo em conta a comemoração das efemérides “de “2012, *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações*” e “Braga capital Europeia da Juventude”, a escola pretende

desenvolver uma série de atividades onde a família e a comunidade envolvente serão participantes ativos. *Juntos, vamos viver a amizade e a solidariedade no sentido do saber Ser, do saber Fazer e do saber Estar Aqui e no Mundo* (PCT).

Em termos de infraestruturas, a escola é de construção centenária, sendo visível no seu interior uma disposição de salas e outros compartimentos caraterísticos dessa época (regime de separação de sexos: por exemplo, as casas de banho para raparigas e rapazes ficam em lados opostos).

Nesta existem quatro turmas de ensino regular e três turmas bilingues. Tendo em conta o número de turmas e o espaço existente, três turmas do ensino regular e uma turma bilingue ocupam salas de aulas ditas “normais”; o polivalente foi adaptado a sala de aula, onde se encontra a turma de primeiro ano; a biblioteca também sofreu alterações e encontra-se dividida em duas salas, por meio de uma estante, que separa duas turmas bilingues. Além disso, na biblioteca existe um pequeno espaço com computador e uma mesa de apoio comum a todas as salas. Para além destas divisões, existe uma sala para as sessões de terapia da fala, o gabinete do diretor, o refeitório (que serve de polivalente quando chove), uma cozinha (sala de professores) e uma enfermaria.

Relativamente ao espaço exterior, este é bastante amplo, possui dois campos de jogos (um com balizas e outro com cestos de basquetebol), vários bancos e algumas árvores.

A turma é composta por vinte alunos, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, cujas idades se encontram compreendidas entre os sete e os oito anos. De salientar que todos os alunos frequentaram o jardim-de-infância.

Na turma existem quatro alunos com necessidades educativas especiais, três com surdez neurossensorial profunda, tendo todos eles implante coclear, e uma aluna com deficiência mental moderada. Estes alunos beneficiam de apoio pedagógico personalizado, de adequações curriculares individuais e de adequações no processo de avaliação.

Existem, ainda, quatro alunos com dificuldades de aprendizagem que recebem apoio pedagógico duas vezes por semana. Um dos alunos apresenta um ritmo de trabalho muito lento, demonstrando pouco interesse na realização das tarefas, nomeadamente na área da Língua Portuguesa, não conseguindo terminar, muitas vezes, o que lhe é proposto. Este aluno encontra-se a frequentar sessões semanais no serviço de psicologia do Centro de Saúde de Infias.

Outro aluno, de etnia cigana, revela bastantes dificuldades ao nível da escrita.

Outro caso é o de um aluno com problemas de dislexia, discalculia e disgrafia, já registado num documento de referenciação para elegibilidade de Educação Especial, tendo sido este entregue, por duas vezes, na secretaria do agrupamento. De momento, o aluno aguarda avaliação pela Educação Especial. Este apresenta muitas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática.

Por último, uma aluna que apresenta perturbações ao nível do comportamento e se encontra a ser avaliada, também, pelo serviço de Psicologia do Centro de Saúde de Infias. As suas maiores dificuldades encontram-se ao nível da escrita e do cálculo mental.

Ao nível das aprendizagens, constata-se que a turma é heterogénea, pois uma grande parte dos alunos revela dificuldades na área da Matemática e Língua Portuguesa, enquanto que um número mais restrito apresenta bom aproveitamento em todas as áreas; além disso, os ritmos de trabalho variam de aluno para aluno.

Analisando os dados referidos no PCT, constata-se que o nível socioeconómico da turma é baixo, uma vez que a maior parte dos pais se encontra desempregada. Relativamente à frequência de atividades extracurriculares, a maioria dos alunos frequenta a catequese, uma minoria da turma pratica desporto, apenas dois alunos se dedicam à música e outros dois ao teatro.

Em relação à organização do espaço da sala de aula, as mesas encontram-se, na maioria das vezes, dispostas de forma tradicional, os placards encontram-se um pouco “despidos” e os materiais de trabalho encontram-se em dois armários altos, encostados à secretária da professora, dificultando o seu acesso por parte dos alunos. No fundo da sala, são ainda visíveis dois computadores, raramente usados. A sala beneficia de uma boa exposição solar, garantindo, assim, condições favoráveis ao nível da luminosidade.

O horário da componente letiva é das 9h às 12h e das 13h30 às 17h30. As áreas de enriquecimento curricular (Inglês, Ciências Experimentais e Música) encontram-se intercaladas neste horário. Além destas, a turma beneficia de quarenta e cinco minutos semanais de Língua Gestual Portuguesa.

## **2. Enquadramento teórico**

“A aprendizagem é concetualizada como um processo ativo, cognitivo, construtivo, signficante, mediado e autorregulado. Tal implica que o aluno passe a controlar e a desenvolver o seu próprio processo de aprender. Porém, para que tal se torne possível, necessita de alguém que o ajude a melhorar as suas competências de aprendizagem. Este pressuposto remete-nos para o papel crucial do professor no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem pelos alunos.” (Grácio, M. et al, 2009).

Ao proporcionar situações de aprendizagem ao aluno, o professor deve promover a aquisição de conteúdos, mas também a sua inserção no mundo de forma crítica e consciente, ajudando-o a desenvolver atitudes de cidadania.

Acreditamos que o jogo e as atividades lúdicas constituem ações que favorecem o desenvolvimento integral da criança, na medida em que lhe permite desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolvendo as suas capacidades de raciocínio, linguísticas, autonomia, concentração e interação com os outros.

Apesar da consciencialização desta conceção e da sua importância para uma melhoria na educação, ainda nos dias de hoje, não raras vezes a escola do 1.º ciclo do ensino básico (EB) subvaloriza estratégias e metodologias ativas e participativas do aluno, reduz a relação entre a ludicidade e a aprendizagem, colocando o aluno como mero recetor de uma informação disciplinar, compartimentada e distante da sua realidade contextual.

Aprender desta forma é monótono e desinteressante e faz com que o aluno não entenda a importância do aprender na sua vida. É neste sentido que o lúdico tem um papel essencial como facilitador da aprendizagem integral das crianças.

O presente relatório pretende estudar a dimensão lúdica na aprendizagem da língua portuguesa, com o intuito de permitir contextos de mediação pedagógica, com vista à formação integral do indivíduo. Procuramos, através de atividades lúdicas, proporcionar uma aprendizagem centrada no aluno, próxima das suas vivências, necessidades e interesses, criando situações de comunicação e interação entre os alunos e o adulto; ao mesmo tempo, promover situações de uso funcional e real da leitura e da escrita, procurando desenvolver competências linguísticas e cognitivas, atitudes e valores, sendo estas capacidades necessárias para a atuação e integração em situações concretas do seu dia-a-dia.

Desta feita, será pertinente explicitar as duas dimensões, o lúdico e a língua portuguesa, no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta os referenciais teóricos que os suportam.

As aulas de língua portuguesa devem ser um espaço de construção de aprendizagens, para isso é necessário que o professor proporcione ao aluno experiências significativas e motivadoras.

Como conseguir este objetivo é talvez o maior desafio que se coloca diariamente ao professor e aos alunos, no desejo de encontrar uma “poção mágica” que proporcione o empenho e interesse dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Aceitando este desafio, procuramos encontrar respostas na dimensão lúdica, acreditando ser ela essa “poção mágica”.

A língua e o lúdico são reconhecidos como intrínsecos e singulares à espécie humana e cumprem uma função positiva de aproximação entre indivíduos, nas suas diversas formas de manifestação e favorecem o seu desenvolvimento a todos os níveis (Mateus, 2003).

“A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” (Reis et al, 2009:12).

Por sua vez, a atividade lúdica, proporcionadora de prazer, de livre iniciativa, de criatividade, de imaginação, assume-se como um fator importante na valorização da prática educativa, por contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Santos afirma que o jogo na escola

“Ganha espaço, como ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que se propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.” (2000a:37)

Portanto, acredita-se que as atividades lúdicas motivam o aluno e permitem que ele interaja de forma dinâmica, expondo as suas ideias e mobilizando os seus conhecimentos, facilitando a sua aprendizagem.

Embora a sociedade reconheça a importância da cultura lúdica, “restringe o tempo e o espaço para a criança brincar, bem como reduz esta cultura ao consumo transformando o brinquedo em mercadoria.” (Barros, 2002).

Pensamos que, talvez por isso, a escola e mais concretamente no 1º ciclo do ensino básico, mantenha uma situação de desvalorização da dimensão lúdica nas suas práticas educativas. Mas vários estudos concluíram que a dinâmica lúdica proporciona condições de humanização e solidariedade à criança e aos adultos contribuindo para a sua evolução enquanto pessoa humana. A participação em jogos e brincadeiras propicia a formação de atitudes, no que se refere ao respeito mútuo, cooperação, obediência a regras, responsabilidade, iniciativa individual e de grupo, e também, favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

Como tal, é fundamental assegurar à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade e onde ela possa construir, ativamente e com prazer, o seu conhecimento (Marcellino, 1991).

### 2.1.O lúdico no processo de ensino-aprendizagem

Santos (2000b) caracteriza o aspeto lúdico como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que se faz com prazer e que pode estar presente em diferentes situações da nossa vida. Segundo a autora, a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social e os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. Focalizando esta dimensão no jogo considera que “a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo.” (p.9).

Independentemente da época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, encantamento, de alegria, de sonhos, onde a realidade e o faz de conta se confundem. Apesar disso, os jogos e brinquedos nem sempre tiveram a mesma conotação, ou eram vistos como fúteis e tinham como objetivo a distração e o recreio, ou eram vistos como instrumento de desenvolvimento da criança, dependentemente da forma como esta era vista.

“O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adoptada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas do ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos” (Kishimoto, 1998, pág. 62).

Segundo este entendimento, podemos perceber que nesta época, as preocupações em procurar alternativas às metodologias tradicionalistas já existiam, apontando a brincadeira como estratégia a usar.

Montaigne (1533-1592), outro precursor da dimensão lúdica, considera importante a educação global do indivíduo, ressaltando que o processo de ensino e de aprendizagem acontece a partir da curiosidade da criança e da percepção do mundo ao seu redor físico. Neste sentido, considera “o jogo como um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. É o escritor, o poeta, sua prioridade. Privilegia jogos que valorizam a escrita.” (cit. por Kishimoto in 1998).

Por volta do século XVI, também os humanistas, mais concretamente a escola jesuíta, percebem a importância dos jogos no processo educativo e usam-nos nas suas práticas educativas, nomeadamente na aprendizagem de ortografia e da gramática. Desta feita, o espírito lúdico é apropriado pelos jogos educativos, os quais foram incorporados às propostas pedagógicas destes grandes intelectuais que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento pedagógico atual.

A partir do século XVII, estas concepções sofrem transformações. As crianças passam a ser vistas como adultos em miniatura e apenas tinham que ser cuidadas até obterem a maturação física. Segundo Ariès (1981), a infância inexistia, a criança não era reconhecida pela sociedade como categoria diferenciada do género humano. Este autor sinaliza que as brincadeiras infantis não se distinguiam das brincadeiras dos adultos, dividindo o mesmo espaço e praticando as mesmas atividades lúdicas.

Entretanto, no século XVIII, Rousseau preocupou-se em provocar uma mudança nesta imagem da criança, passando esta a ser considerada como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias. Associado a essa concepção, as atividades espontâneas da criança passam a ser vistas de forma positiva, decorrendo daí a valorização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da criança.

Santos (2000b) afirma que com esta valorização, ocorreram vários estudos e pesquisas, que consideraram a importância da dimensão lúdica no processo de ensino e aprendizagem. A autora apresenta várias razões que contribuíram para esse entendimento, das quais destacamos as seguintes:

- as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas a criança desenvolve-se afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;

- o brinquedo e o jogo são produtos da cultura e os seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;

- o jogo é essencial para a saúde física e mental.

Froebel (1782/1852) foi o primeiro educador a considerar os métodos lúdicos na educação. Este faz do jogo um admirável instrumento para promover a educação das crianças. Segundo ele, “o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante a infância, porque é a manifestação espontânea do interior, imediatamente provocada por uma necessidade também interior.” (Froebel cit. in Gianino, 2001). Além disso, “ao elaborar sua teoria da lei de conexões interna percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança.” (Hugles, cit. in kishimoto 1998).

Piaget e Vigotsky, investigadores da psicologia da educação e percursores de métodos ativos, também enfatizam a utilização do jogo como instrumento educacional.

Piaget (1997), numa perspectiva construtivista, defende que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e ressalta nos seus estudos a interação social como condição necessária para o desenvolvimento intelectual. Segundo o pensamento deste psicólogo, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações em esquemas/estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspetos do ambiente externo. Durante o ato da inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto que, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é indicado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu “eu” às suas estruturas mentais. Desta forma, entende-se que através do jogo a criança compreende as regras (acomodação), pois é devidamente orientada pelos educadores e após esta fase poderá atingir o segundo estágio, ou seja, adquirir o conhecimento (assimilação) avançando então no seu processo de aprendizagem.

Desta feita, podemos entender que a criança se desenvolve física e cognitivamente, participando em atividades de grupo, sendo o jogo, neste caso, um instrumento facilitador desse desenvolvimento.

Neste sentido, nos seus estudos, Piaget classifica os jogos em três sistemas sucessivos: de exercício, simbólico e de regras, sendo esta classificação definida de acordo com as fases de



desenvolvimento da criança por ele estabelecidas (sensório-motora, pré-operatória, operatório-concreta e operatório-formal).

Segundo Piaget, a fase das operações concretas (período dos 7 aos 11 anos aproximadamente) é marcada por grandes aquisições intelectuais. Durante este período ocorre um declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico formal. A criança adquirirá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa, e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Nesta importante etapa, as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, ludo, dominó, etc. e envolve principalmente atividades de cooperação e discussão.

Para o autor, os jogos de regras marcam a transição da atividade individual para a atividade socializada, pois a regra pressupõe a interação entre dois indivíduos e, além disso, tem uma função reguladora dessa interação. Este tipo de jogos não ocorre antes dos quatro anos, predominam entre os sete e doze anos e continuam ao longo da vida.

“O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social, possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenómeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.” (Piaget, cit. por Wadsworth, 1984:44).

Neste sentido, os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, pois quando joga, o educando obedece a regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolve ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Por seu lado, Vigotsky (1984) valoriza as interações, prevalecendo o trabalho entre pares e afirma que o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. “É através do jogo que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.” (p.39).

Segundo Barbeiro (1998) os mecanismos do jogo, especialmente os que se moldem na intervenção espontânea e na observação de regras, podem aprofundar a componente criativa do processo da escrita, desencadeando o surgimento de novas relações.

Por outro lado, a existência de competição e cooperação nos jogos promovem o empenhamento e a sociabilidade, a valorização dos contributos pessoais para a realização de objetivos comuns a alcançar.

Entendemos que a dimensão lúdica e particularmente o jogo tem uma grande relação com o desenvolvimento da criança e do jovem. Mas é necessário que o adulto seja o mediador desse desenvolvimento, proporcionando-lhe experiências estimulantes para que eles possam expressar os seus sentimentos, as suas ações, resolver problemas, tomar decisões, usando e desenvolvendo a linguagem.

Acreditamos que, recorrendo ao lúdico, o professor poderá proporcionar tarefas estimulantes, significativas e motivadoras, apoiando o aluno na descoberta e construção do seu conhecimento e, ao mesmo tempo, promover a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o num indivíduo mais capaz, competente, e principalmente, reflexivo, criativo, crítico e autónomo.

## 2.2.0 ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

“O ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.” (Reis et al, 2009:6)

Nesta linha, Pereira define uma filosofia do ensino da língua, informada por noções provenientes de desenvolvimentos recentes de teorias curriculares, linguísticas, pedagógicas e didáticas de pendor marcadamente sociocultural. Como tal, apresenta como aspetos centrais desta filosofia, “(...) a dimensão sociocultural especializada da língua, a finalidade sociocultural do seu ensino e a dimensão sociocultural do processo de aprendizagem e de avaliação desse objecto curricular (...).” (2010: 50).

A autora ancora esta filosofia de ensino em torno de cinco perguntas-chave: Porquê ensinar língua? O que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar língua? Como conceber a avaliação das aprendizagens linguísticas? A análise e reflexão das respostas a estas questões são cruciais para o professor de língua materna, uma vez que o ajudarão a promover experiências de aprendizagem adequadas e significativas aos seus alunos.

### 2.2.1. Porquê aprender língua?

Segundo Vygostky (1995), o processo de desenvolvimento intelectual implica necessariamente a linguagem. Esta é central no processo geral e de desenvolvimento da criança. A linguagem tem um papel essencial na formação do conhecimento adquirido pela criança, da forma do seu pensamento e carácter. Ela não é apenas uma expressão desse

conhecimento, desse pensamento, desse carácter, mas o principal instrumento mediador da socialização e da interiorização da cultura. Aprender uma língua significa aprender a conhecer o meu “eu”, o mundo e os outros, adotando uma atitude construtiva, crítica, participativa e refletida.

Pereira (2010) apresenta duas razões para a existência de uma preocupação curricular com a aprendizagem da língua. Uma tem a ver com o papel que a língua desempenha no processo de desenvolvimento humano, pois é através da língua que a criança se apropria dos conhecimentos culturais da sociedade em que está inserida, proporcionando-lhe, assim, o desejado acesso à participação efetiva, ativa e interventiva. Em suma, as crianças precisam de aprender língua porque é através dela que aprendem e se desenvolvem para a vida cultural da sociedade a que pertencem. A outra razão diz respeito à natureza da língua em que se constrói o processo de desenvolvimento humano. Na escola aprende-se a linguagem que permite a atuação linguística especializada. A criança entra no domínio das práticas culturais de construção de significados.

O programa de português do ensino básico (PPEB) refere, também, a importância da aprendizagem e domínio da língua na formação do indivíduo para a vida:

“O ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como língua materna, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos.” (Reis et al, 2009:6)

O PPEB não explicita a dimensão cultural especializada preconizada por Pereira (2010); apesar disso, refere a necessidade de aprender a língua-padrão, conceito este que a autora considera “muito próximo de linguagem cultural especializada”.

“Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.” (Reis et al, 2009:21)

Desta feita, um indivíduo tem de dominar a linguagem especializada em uso na sua comunidade ou saber como e quando usá-la no seu dia-a-dia, de forma a conseguir apropriar-se do conhecimento, e a integrar-se na sociedade.

### 2.2.2.O que ensinar na aula de língua portuguesa?

Na aula de língua portuguesa o principal objeto de aprendizagem é a literacia, a dimensão cultural da linguagem, ou seja, todos os aspetos que capacitem para atuações especializadas, para práticas culturais de construção de significados.

Para a aprendizagem da literacia, Pereira (2010) defende uma tipologia de conhecimentos/conteúdos preconizados por Coll (1990) e esclarecidos por Alonso (2005). Para os autores, os conteúdos declarativos ou conceituais, os conteúdos procedimentais ou metodológicos e os conteúdos atitudinais são “saberes culturais considerados essenciais e valiosos para serem apreendidos na escola (...)” (Alonso,2005:21) e por isso, devem também ser desenvolvidos na aula de língua portuguesa. Para uma melhor compreensão destes conteúdos, citaremos, tal como Pereira (2010), a explicitação apresentada em Alonso (2005).

“Estes conhecimentos podem ser de natureza transversal (comuns a diferentes campos científicos e sociais) ou disciplinar (específicos de uma área ou disciplina). Trata-se de:

- Conhecimentos *declarativos* ou conceituais: servem para descrever e organizar a realidade (factos, conceitos, princípios, leis, ...);
- Conhecimentos *procedimentais* ou metodológicos: descrevem o procedimento a seguir para obter um determinado resultado (processos, estratégias, habilidades, técnicas, ...);
- Conhecimentos *atitudinais*: disposições para avaliar uma situação e para agir em conformidade com ela, à luz de determinados princípios éticos.” (p.21).

Os conteúdos do tipo declarativo, a desenvolver na aula de língua, assumem, segundo a autora, duas “dimensões culturais da linguagem”, o conhecimento da linguagem especializada e o conhecimento especializado sobre a linguagem.

O *conhecimento da linguagem especializada* constitui a principal dimensão declarativa do objeto em aprendizagem na aula de língua. Ao considerar esta dimensão, Pereira (2010) fala de “aprender a linguagem (...) usada na construção de significados nos textos que circulam no contexto escolar, e a assumir que a escola tem muito a fazer para ajudar as crianças a apropriar-se dessas *formas de linguagem que lhes são novas*, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento linguístico e para a expansão do seu potencial de significação e consequente

capacitação para a construção das aprendizagens dos novos conteúdos que constituem o saber escolar (Pereira, 2008a,b).

A autora defende que na aula de português, o desenvolvimento do conhecimento da língua especializada se traduz no desenvolvimento do conhecimento do sistema de recursos linguísticos que são adequados à construção de significados. Deste modo, apresenta como conteúdos do tipo declarativo a aprender os recursos linguísticos: de construção de macro-significados textuais (géneros textuais), de construção textual de significados experienciais e interpessoais (nomes, verbos, adjetivos, artigos, advérbios, ...) e de construção da representação textual dos significados (expressões referenciais; conectores e conjunções; pontuação, ...).

Outra dimensão declarativa, objeto de estudo nas aulas de português, é o *conhecimento especializado sobre a linguagem especializada* associado, normalmente com o conhecimento gramatical. Este tipo de conhecimento distingue-se do *conhecimento da língua especializada*, pois é, conforme afirma Pereira (2010), um saber consciente, sistemático e sistematizado sobre a linguagem. O conhecimento gramatical deve abarcar todo o saber gramatical sobre as unidades e regras básicas da linguagem que a criança já domina à entrada na escola, mas também todo o conhecimento sobre a linguagem mais especializada e nova, a aprender na escola.

Os conteúdos procedimentais a adquirir pelos alunos, no sentido de alcançarem o objetivo determinado, ou seja a construção de significados sobre a linguagem especializada, são considerados por Pereira (2010) de dois tipos: os de tratamento do código, referentes aos processos de identificação das palavras e de escrita de palavras; e os de construção dos significados textuais, os processos recetivos (macroprocessos, processos elaborativos e metaprocessos) e os processos produtivos (planificação, textualização e revisão).

Os conteúdos atitudinais referem-se ao conhecimento que permite à criança *avaliar e desvelar a presença de ideologias na linguagem especializada*.

O 1º Ciclo é o início da atuação linguística especializada/a emergência da literacia das crianças, ou seja, a sua iniciação em práticas culturais de construções de significados. Nesta fase, as aprendizagens sobre a literacia devem englobar a codificação e decodificação do código escrito, a compreensão e produção de significados em textos no modo oral e no modo escrito e o conhecimento explícito.

Como já foi dito, uma das dimensões que é desenvolvida à medida que a linguagem especializada se desenvolve é a *construção e organização textual dos macro significados* servida pelos géneros textuais, recursos linguísticos especializados. Os géneros textuais são formatos linguísticos estabelecidos culturalmente e são formas convencionadas de organizar de uma forma global a informação textual em ciclos muito bem delimitados, sendo, em primeira instância, determinados pela intenção de significação do locutor numa situação de comunicação específica.

#### 2.2.2.1. Os textos literários e não literários

Pereira (2010) considera que “sendo produtos culturais, os textos não literários e literários constituem-se (...) como alvo da ampliação das capacidades de significação a realizar na escola”. Na sua opinião, eles configuram a principal dimensão do objeto de aprendizagem no âmbito dos conteúdos do tipo declarativo: a linguagem especializada, e por isso, deve fazer parte das aulas de língua.

O novo programa do ensino do português estabelece que “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo.” (p.62)

#### 2.2.2.2. Os textos não literários

O texto não literário é um texto que serve o processo de “integração” do indivíduo na realidade; este é produto de uma situação comunicativa que se configura na realidade. Como tal, este tipo de texto define-se a partir da situação de comunicação que lhe dá origem.

Pereira (2010) define uma tipologia de textos não literários tendo por base três parâmetros de comunicação: âmbito social, função comunicativa e recursos linguísticos esperados.

O âmbito social diz respeito à configuração da situação comunicativa que o texto materializa, e subdivide-se em *quotidiano social* e *mundo académico*. De qualquer forma, os textos são instrumentos necessários a uma atuação cultural especializada nos dois âmbitos. O género de texto apresentado neste relatório, *instruções/regras do jogo*, serve situações de

comunicação do quotidiano social, mas que podem e devem ser ensinados na escola, como aliás afirma a referida autora: “os textos não literários foram apresentados como ferramentas linguísticas cruciais no processo de integração do indivíduo na realidade social especializada, isto é, na sua atuação especializada no quotidiano social não escolar e escolar.” (id: pág.78).

Seguindo a referida tipologia, os textos não literários são organizados segundo o predomínio de uma das três funções/intencões de comunicação definidas por Buhler (1979), em que cada qual se subdivide em duas funções específicas:

- Factual: temporal ou não temporal;
- Expressiva: emotiva ou racional;
- Apelativa: instrucional ou persuasiva.

O último parâmetro, os recursos linguísticos que dizem respeito às formas linguísticas especializadas. Os textos não literários assumem um formato ou género definido e propriedades linguísticas mais ou menos previsíveis, sendo estáveis e esperados conforme a função comunicativa e o âmbito social de funcionamento: géneros (estruturas genéricas) e registos (propriedades da linguagem: vocabulário, predomínio de verbos, nomes, substantivos, formas de frases, ...)

Quadro nº1 - Como escrever para dar instruções ou regras de um jogo.

Estrutura genérica	Propriedades da língua
<p><u>1ª Parte</u></p> <p>Começar por definir os elementos que fazem parte de um jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível etário a que se destina o jogo;</li> <li>- Número de jogadores;</li> <li>- Listagem de material (quando necessário);</li> <li>- Objetivos do jogo;</li> <li>- Regras do jogo;</li> <li>- Instruções e indicações das diferentes etapas do jogo.</li> </ul> <p><u>2ª parte</u></p> <p>Na indicação das diferentes etapas do jogo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar uma linguagem simples e clara;</li> <li>- Registrar cada etapa num parágrafo diferente;</li> <li>- As instruções podem incluir comandos negativos;</li> <li>- Despertar o interesse e entusiasmo do leitor.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruções claras e sequenciais, mantendo a ordem que os passos devem ser seguidos para alcançar a meta estabelecida;</li> <li>- Utilização de pontos, números ou letras para ajudar o leitor no acompanhamento do seu trabalho durante cada etapa;</li> <li>- Incluir uma declaração final de incentivo ao jogo.</li> </ul>	
---	--

O PPEB explicita que no âmbito do texto não-literário, com o propósito de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem ao aluno, o contato com diferentes formas de representar e organizar informação (dando como exemplos, a descrição, comparação e contraste, causa e efeito, mapas, gráficos, entre outros). Considera também para este domínio, o trabalho com os textos do cotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no mundo em que vivemos (notícias, bilhetes, instruções, horários, ....)

Neste entendimento, consideramos que os textos não-literários devem, também, fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que proporcionam ao aluno uma prática linguística especializada, contatando e conhecendo estruturas genéricas e características da linguagem dessas tipologias, ajudando-o, assim, a realizar novas aprendizagens linguísticas. Os textos não-literários são, como aliás já foi citado por Pereira (2010), ferramentas linguísticas fundamentais para a integração social dos alunos e construção do conhecimento do mundo e, de maneira particular, o escolar.

Reconhecida a importância da inclusão dos textos não-literários na sala de aula, é necessário que o professor conheça os textos que vai trabalhar e a forma como pode trabalhar os mesmos.

### 2.2.2.3. Como trabalhar os gêneros textuais?

#### Sequência Didática

Por uma sequência didática “entende-se um conjunto de actividades escolares, organizado de forma sistemática, com o objetivo de ajudar o aluno a dominar um género de



texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação.” (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste tipo de atividades, o professor deve estruturar o trabalho, organizando um conjunto coerente de sessões, em torno de um projeto de ação claramente definido. O trabalho deve incidir nos géneros que os alunos não dominam ou cujo domínio é insuficiente ou dificilmente acessível.

### Estrutura da Sequência Didática

Apresentação → Produção inicial → Sessão 1 → Sessão 2 → Sessão n → Produção final

A apresentação é a fase de exposição pormenorizada de uma tarefa que os alunos terão de realizar. Depois, os alunos elaboram o primeiro texto correspondente ao género a trabalhar, a designada produção inicial. Esta permite que o professor avalie os conhecimentos prévios dos alunos para ajustar as atividades previstas aos conhecimentos e dificuldades reais do seu grupo de trabalho. Por sua vez, permite que o aluno, ao confrontar o texto por ele produzido com os outros do mesmo género textual, se aperceba das suas falhas e, por consequência, da utilidade do trabalho que vai ser realizado, nas diversas sessões, ao nível das competências envolvidas no género textual em causa. As sessões devem ser constituídas por várias atividades ou exercícios que facultem aos alunos os conhecimentos explícitos necessários para a produção de um determinado género textual. As sessões de trabalho devem reger-se por dois princípios: a diversificação dos modos de trabalho, proporcionando atividades como a análise de textos-modelo, tarefas simplificadas de escrita, exercícios gramaticais e de vocabulário e outras; e o trabalho integrado dos diferentes processos implicados na escrita como o conhecimento de métodos e técnicas para a definição de conteúdos, elaboração de uma planificação e revisão do texto escrito. A sequência didática termina com a produção final, onde os alunos constroem um texto. Normalmente regressam à produção inicial e aperfeiçoam-no, permitindo que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos (durante as sessões) e, ao mesmo tempo, o professor avalia os progressos alcançados.

### 2.2.3. Para quê ensinar língua?

Para fazer face às exigências do mundo globalizado e do conhecimento em que hoje vivemos é crucial ajudar as crianças a tornarem-se construtoras autónomas de conhecimento, críticas e participativas na e em sociedade. Estando certos de que o desenvolvimento da linguagem especializada consciente é crucial para o desenvolvimento integral da criança, esta deve ser o elemento central no processo de ensino-aprendizagem. A criança que domina a linguagem especializada em uso na sua comunidade e que sabe quando usá-la no seu dia-a-dia, e ao mesmo tempo, sabe refletir e avaliar o seu saber e as suas ações, tornar-se-á num cidadão mais competente, autónomo, crítico e reflexivo ao longo da sua vida.

### 2.2.4. Como ensinar língua?

A sociedade atual do conhecimento exige à escola mudanças pedagógicas, no sentido de estreitar a relação entre o aprendente e o conhecimento. O professor deve criar contextos de aprendizagem integrados e ativos, a sala de aula deve ser um local de debate e reflexão, provocando o desenvolvimento de conhecimentos, ideias e atitudes que permitam ao aluno não só aprender a fazer, como também aprender a aprender e aprender a ser.

O novo programa do ensino do português privilegia para o 1º ciclo o

“desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao crescimento pessoal e social.” (p.21).

Tendo em conta a natureza sociocultural do objeto de aprendizagem da língua portuguesa, o conhecimento da e sobre a linguagem especializada nas suas dimensões declarativa, procedimental e atitudinal, Pereira (2010) fala da necessidade de implementação de uma pedagogia situada, explícita e transformada como forma de promover aprendizagem efetiva desse conhecimento.

A prática situada é um dos princípios pedagógicos defendidos pela autora e que tem a ver com a “contextualização da aprendizagem da língua especializada em situações de vida” das crianças. A vivência de atividades em sala de aula que respeitem o dia-a-dia da criança dentro e fora da escola, proporciona-lhe uma aprendizagem integrada e significativa.

Outro princípio pedagógico preconizado pela autora e também pelo novo programa do ensino do português é o ensino explícito que se *efetiva na prática situada*, subjacente ao

desenvolvimento das competências específicas desta língua. Segundo a autora, é durante esta prática que o novo conhecimento cultural deve ser explicitamente ensinado aos alunos para que estes desenvolvam um conhecimento consciente e refletido e sejam capazes de o saber mobilizar em situações futuras.

A prática situada transformada de construção de significados acontece *nos contextos de práticas situadas onde se leva a efeito o ensino explícito e se proporciona aos alunos a oportunidade de realizar novas práticas situadas, novas situações autênticas e significativas de uso da linguagem especializada*, mas agora com o propósito de aplicá-la de forma consciente e refletida, levando à consolidação do conhecimento explícito aprendido.

#### 2.2.5. Como conceber a avaliação das aprendizagens linguísticas?

Na aula de língua portuguesa a avaliação das aprendizagens deve recair sobre os desempenhos linguísticos que impliquem a mobilização do conhecimento da linguagem especializada nas dimensões declarativas, atitudinais e conceituais, recolhidos durante as atividades propostas e que permitam concluir a aprendizagem dos conteúdos ensinados (Pereira, 2010:130).

A avaliação das aprendizagens linguísticas assume duas funções: uma de âmbito social e outra de natureza pedagógica. A primeira tem como objetivo julgar e seriar os alunos conforme o nível de aprendizagem conseguido, validando as suas aprendizagens para prosseguir os seus estudos ou preparação para entrar no mundo do trabalho (função social). A outra visa melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos e por isso funciona como instrumento regulador de construção de aprendizagem do aluno e do professor (função pedagógica).

### **3. Avaliação diagnóstica**

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Vigotsky, 1977, cit. In Martins, M.A & Niza, I., 1998). Com efeito, antes da entrada no 1º ciclo do ensino básico, as crianças já têm adquirido conhecimentos/concepções sobre a linguagem escrita que foram construindo através de várias situações de interação com o escrito, com aqueles que o dominam e utilizam no seu dia-a-dia. Desta feita, o professor deve conhecer tais concepções de forma a promover situações de aprendizagens adequadas aos seus alunos. Para isso, precisa realizar atividades de diagnóstico informais (através da interação que vai mantendo com as crianças) e/- ou formais (aplicando testes).

Quando está a aprender a ler e a escrever, a criança passa por três fases: a fase cognitiva, do domínio e da automatização. A primeira, normalmente, acontece no pré-escolar e corresponde à construção pela criança de uma representação sobre a linguagem escrita, ou seja, é nesta fase que a criança desenvolve concepções sobre a linguagem escrita nos seus aspetos funcionais, figurativos e conceituais.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, “as crianças têm que descobrir que a linguagem escrita serve determinadas intenções comunicativas bem como descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral.” Por vezes, associamos as dificuldades de aprendizagem à aquisição de técnicas de leitura e escrita, esquecendo-nos de avaliar e desenvolver a literacia emergente (concepções sobre a linguagem escrita). Mas “para uma boa aprendizagem é fundamental que a fase cognitiva seja bem ultrapassada.” (Downing, 1987 cit.in Martins, M.A. & Niza, I., 1998).

Desta feita, e uma vez que na turma foram identificados alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, procuramos avaliar as suas concepções sobre um dos aspetos ligados à funcionalidade da linguagem escrita, os sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Expomos, de seguida, as razões<sup>1</sup> apresentadas pelos alunos para aprender a ler e escrever.

“Por que razão aprendemos a ler e a escrever?”

---

<sup>1</sup> As razões apresentadas pelos alunos foram transcritas na íntegra como eles as escreveram.

- F. “Aprender a ler e escrever é importante porque podemos estudar, fazer ditados, escrever textos e aprender tudo sobre as disciplinas (L.P., M. e E.M.).”
- Dan “Aprender a ler e escrever é importante porque podemos estudar, fazer ditados, escrever textos e aprender tudo sobre as disciplinas (L.P., M. e E.M.).”
- Rub. “Aprender a ler e escrever é importante porque podemos estudar, fazer ditados, escrever textos e aprender tudo sobre as disciplinas (L.P., M. e E.M.).”
- D.N. “Nós aprendemos a ler porque se alguém me pedir para ler já leio sem dificuldade.”
- T. “Aprendemos a ler e a escrever porque mais tar vou presizar.”
- G.J. “Para aprender a ler bem e escrever bem.”
- D.F. “Quando formo grandes vamos saber ler e a escrever.”
- T.G. “Nós cremos ler e escrever para coando for grande saber ler e escrever.”
- S. “Nós tamos a aprener a ler e a escreve, para nos apendemos para nos crescer.”
- K. “Por que quando fomos grandes já não sabemos ler nem escrever.”
- S.V. “Por que nós quando formos grandes vamos precisar para trabalhar.”
- And. “A razão que aprendermos a ler e a escrever para quando sermos grandes ler as mensagens e escrever mensagens.”
- R. “Para depois quando for grande ler as mensagens e escrever mensagens.”
- A. “Porque se pode comprar comida.”
- G.L. “A razão para aprendermos a ler e a escrever foi para sermos quando crescermos se quisermos ser escritores, professores para ensinar e para não sermos totós.”
- A.P. “Nós precisamos de ler e escrever porque quando sermos grandes podemos ser prefessoras ou estagiárias.”
- D. “Para sabermos coisas intresantes e também se não soubésemos não liamos nada.”
- L. “Nós aprendemos a ler e a escrever porque se aprendermos podemos ficar a saber tudo.”
- F. “Porque ler e escrever é importante porque depois somos inteligentes e quando nos perguntarem nós sabemos.”
- G. “A razão para aprendermos a ler e escrever é para aprendermos.”

Na perspetiva da maioria alunos aprender a ler e a escrever serve para cumprir objetivos a longo prazo, outros para se inserirem na escola, de modo a responder ao que acham que o professor espera deles.

Para outras, aprender a ler e a escrever serve para se informarem e adquirirem conhecimento.

Estas razões pressupõem que a maioria dos alunos concebe ler e escrever como competências essenciais para a sua vida adulta, outros como uma imposição externa, mas não concebem a linguagem escrita como meio para realizar determinadas intenções comunicativas; ainda, uma pequena minoria dos alunos concebe a leitura e a escrita como instrumentos potencializadores do seu desenvolvimento, na medida em que os ajuda a conhecer e compreender o mundo e os outros.

Desta feita, torna-se necessário desenvolver situações de aprendizagem que permitam aos alunos contactar com as diferentes funções do código escrito para que estes percebam que a leitura e a escrita têm um papel essencial na construção do seu conhecimento e na sua integração na sociedade, a curto e a longo prazo.

#### **4. Plano geral de intervenção**

O presente projeto, orientado por paradigmas qualitativos, assenta em pressupostos da metodologia de investigação-ação colaborativa. A escolha desta baseia-se no conhecimento de que a investigação ação é uma metodologia que promove o desenvolvimento profissional.

Segundo Pérez Serrano (1990), o principal objetivo da investigação-ação é a mudança de atitudes, a mudança e a transformação de determinados aspetos como melhorar e transformar a sua prática social e educativa, articular de modo permanente a investigação, ação e formação e conhecer a realidade veiculando a mudança e o conhecimento. Na construção e no desenvolvimento profissional implica-se o desenvolvimento pessoal, fundamental na profissionalidade, como também a partilha de saberes e experiências apoiados por outros. Esta metodologia permite ao professor/investigador conhecer a realidade no contexto da prática de forma a construir novas realidades, através do questionamento das suas práticas e dos contextos de aprendizagens, numa relação dialógica de observação-ação-reflexão contínua e sistemática. Além disso, considera todos os intervenientes como agentes autónomos, responsáveis e participantes ativos.

Para Latorre (2003), “La investigación-acción (...) es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialética – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”. (p.32)

Como tal, para recolher os dados significativos sobre a realidade do contexto que fundamentem as estratégias/atividades de aprendizagem da minha intervenção, a observação direta, as notas de campo, os registos audiovisuais, os trabalhos dos alunos e o seu feedback foram as técnicas e métodos usados no desenvolvimento do projeto.

Num processo de investigação, a observação é utilizada como estratégia de formação e avaliação do professor/investigador, pois possibilita a identificação do problema a estudar e a recolha de dados necessários para a sua resolução. Assim, esta permitiu-me perceber e conhecer o contexto, a sua organização curricular e o perfil do professor, de forma a poder refletir, planificar e realizar as minhas intervenções de forma significativa. Ao mesmo tempo, permitiu-me identificar as necessidades, dificuldades, interações e relações da turma.

Aos poucos, fui-me apercebendo que, na turma, alguns elementos se mostravam desmotivados na realização da maioria dos trabalhos propostos pela professora, nomeadamente, na resolução de fichas e exercícios dos diferentes manuais. No entanto, nas tarefas que envolvem materiais, aspetos lúdicos, como, por exemplo, palavras cruzadas, labirintos, jogos,

sopas de letras, entre outros, os alunos mostram-se empenhados e conseguem ser bem-sucedidos na realização dessas tarefas. Além disso, todas as atividades que permitem que os alunos assumam diferentes papéis, como dramatizações de histórias, despertam os seus interesses. Apesar de saber que no processo de ensino e aprendizagem existem conceitos e temas que exigem um ensino mais diretivo, o professor deve, sempre que possível, tentar criar um ambiente mais atraente. Para tal, deve ter em conta os interesses dos alunos, proporcionando-lhes atividades significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, possibilitando-lhes uma aprendizagem lúdica e prazerosa.

É portanto, nesse sentido, que procurei “experimental” estratégias lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem deste grupo de trabalho, enquanto facilitadoras da compreensão e articulação de conceitos, capacidades e atitudes.

Neste sentido, as questões de investigação que procurei estudar ao longo deste projeto de intervenção foram as seguintes:

- Serão as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras dispositivos pedagógicos que ajudam a despertar o gosto e a vontade de aprender a Língua Portuguesa?
- Poderão estes dispositivos proporcionar situações de descoberta e de trabalho cooperativo, motivando e ajudando o aluno a identificar e superar as suas dificuldades nesta área do saber?
- De que forma o recurso a estratégias lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem são promotoras de um ambiente propício para a construção do conhecimento integral do aluno?

Reconhecido o problema a investigar, segue-se a elaboração de um plano de intervenção, com o qual era pretendido alcançar os principais objetivos:

- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral;
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua).

De forma a atingir os objetivos traçados no plano de intervenção, foram apresentadas, numa fase inicial, as seguintes propostas de atividades:



- Recolha de jogos, lengalengas, adivinhas, canções e brincadeiras junto das famílias e em sala de aula;
- Apresentação e discussão da informação recolhida;
- Construção e adaptação de jogos a partir do material recolhido – palavras cruzadas, sopa de letras, puzzles, ...;
- Leitura e interpretação de regras dos jogos;
- Exploração dos jogos construídos e interativos;
- Leitura e exploração de lengalengas, canções da tradição oral;
- Inventar lengalengas e cantilenas;
- Inventar, escrever e dramatizar histórias;
- Hora do conto;
- Oficina de escrita;
- Envolver a família;
- Construção de uma pequena ludoteca na sala;
- Apresentação do projeto à comunidade escolar.

Contudo, dadas algumas circunstâncias e situações, não foi possível realizar todas as atividades; algumas sofreram alterações e houve necessidade de introduzir outras.

Na fase inicial do projeto pretendíamos construir um livro com a recolha de jogos, lengalengas, adivinhas, canções e brincadeiras, a realizar com as famílias. Este tinha como objetivo ajudar-nos a pensar e a planificar atividades que tivessem em conta os interesses, necessidades e culturas dos alunos, e ao mesmo tempo, envolver a família no processo educativo. A construção do livro demorou mais tempo do que o previsto e, por isso, foi necessário “enveredar por outros caminhos”.

Como sabemos, um projeto de intervenção só é válido quando contextualizado, ou seja, arquitetado de acordo com a realidade do contexto onde se pretende intervir. Desta feita, o presente projeto foi articulado com o projeto curricular da turma, adequando a realização dos jogos e atividades aos conteúdos programáticos em estudo, bem como, aos interesses e necessidades dos alunos.

O 1º ciclo do ensino básico, em termos organizacionais, funciona como um modelo mais uniforme, orientado por um programa nacional e, neste caso concreto, pelo cumprimento do manual, limitando a ação do professor, mostrando este pouca flexibilidade na gestão do seu currículo, o que condiciona a mudança/inação.

Continuando o processo cíclico, o plano é colocado em ação, sendo observado e registado os seus efeitos para, deste modo, se proceder à avaliação da sua eficácia. A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo de um ciclo de ensino. Através da avaliação foi-me possível obter informação sobre o nível do saber dos alunos e adequar/melhorar as minhas práticas. Ao mesmo tempo, permitiu-me analisar e refletir sobre os resultados e dificuldades da minha prática, bem como a forma de as superar.

Neste processo de construção e desenvolvimento profissional, a reflexão assume um carácter singular. A reflexão desempenha um papel fundamental na autoavaliação e regulação do desempenho profissional do professor, pois coloca-o em permanente questionamento sobre as suas práticas, consciencializando para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir.

A maturação do conhecimento profissional resulta de uma relação dialógica entre a teoria e a prática. Alonso (2009) fala num modelo integrado de formação, um modelo de professor investigador, colaborador, reflexivo, aberto à inovação e participante crítico nos diferentes contextos educativos.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é  
vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com  
exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

## **5. Desenvolvimento e avaliação da intervenção**

O desenvolvimento do meu projeto teve por base a área de conteúdo da Língua Portuguesa, no entanto, no desenrolar das propostas os alunos trabalharam outras áreas do saber, como expressão plástica e matemática.

Como já foi referido no ponto anterior, o presente projeto foi articulado com o projeto curricular da turma, adequando a realização dos jogos e atividades aos conteúdos programáticos em estudo, bem como aos interesses e necessidades dos alunos. Apesar disso, pensamos que com a implementação de um projeto curricular integrado, conseguiríamos uma melhor articulação e integração das áreas de saber, facilitando “processos de aprendizagens significativos, integradores, participativos e enriquecedores de todas as capacidades individuais e sociais dos alunos.” (Alonso, 1996:21). O projeto curricular sustenta-se de acordo com um modelo aberto e com as teorias e concepções construtivistas, uma vez que um projeto desta natureza consagra características como a flexibilidade e o caráter ativo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem, orientando a intervenção educativa no sentido de facilitar a reestruturação significativa do saber e da experiência. O objetivo da aprendizagem e de projetos desta natureza é que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

Desta feita, construímos e exploramos dois jogos: dominó e cartas, os quais passo agora a desenvolver.

### **5.1.0 jogo do dominó – nomes coletivos**



#### **5.1.1. Construção**

A introdução à atividade da construção do dominó foi realizada através de um diálogo, em grande grupo, sobre as subclasses dos nomes e do jogo do dominó. Desta forma, pretendia-se que os alunos identificassem as subclasses dos nomes: comuns, próprios e coletivos e suas designações e expressassem as suas ideias sobre o jogo do dominó.

Quadro 2 – Transcrição do diálogo introdutório à construção do dominó – revisão dos nomes

Durante o diálogo, uma das alunas ao ler dois nomes dos colegas escritos no quadro, pergunta:

F.: “-Ó professora, por que razão o T. escreveu os nomes do G. e do L. no quadro?”

Estagiária (E): “- Talvez esteja a praticar a escrita, a fazer a lista dos nomes...”

Turma: “- Próprios!”

E: “- Muito bem! Nós já aprendemos que existem, nos textos que lemos e escrevemos, palavras a que chamamos...”

D.N.: “-Nomes!”

G.L.: “- Mas também existem nomes dos gatos e das coisas!”

E: “- Que nome damos a essas palavras?”

D.N: “- Comuns!”

E. “- Então relembramos nomes a que chamamos próprios, como por exemplo o nosso nome; os nomes comuns que como a F. disse e muito bem referem animais ou coisas e faltam-nos os nomes....”

Turma: não responde.

(A E escreve, no quadro, a frase “O pastor guarda o rebanho” e pergunta:

E: “- Nesta frase, a palavra rebanho é um...”

A: “- Nome próprio!”

E: “- Vocês concordam com a A.?”

G.J “- Não. Rebanho é um conjunto de ovelhas!”

E: “- Muito bem G.J. Então existem nomes que se referem a um conjunto de animais, de pessoas ou coisas que são os nomes...”

D.N: “- Coletivos!”

Neste diálogo foi possível verificar que os alunos sabem nomear as subclasses dos nomes, mas também que alguns têm dificuldades em distinguir os nomes comuns dos coletivos. Por isso, foi necessário relembrar ao grupo a sua diferença pedindo-lhes exemplos concretos dos mesmos.

Quadro 3 – Transcrição do diálogo introdutório à construção do dominó – ideias/concepções sobre o jogo.

E: Muito bem! Vocês gostaram de lembrar os nomes e verificamos que não compreenderam os nomes coletivos, acham que se construíssemos um jogo poderíamos resolver este problema?

R.: “-Podíamos construir um dominó!”

F.: “-Sim, como o do singular e plural!”

D.N.: “- E o do masculino e feminino!”

E: “Então como o vamos fazer? O que precisamos?”

G.J.: “O dominó é um quadrado!”

D.N: “É um retângulo com um traço a separar dois números!”

F.: “Precisamos de vários retângulos!”

D.N. “Sim é verdade, e para jogar se na peça tivermos o 1 de um lado e o 6 do outro, só podemos jogar uma peça que tenha o 1 ou o 6!”

E: “O que vamos representar nas peças?”

G.J. “Por exemplo, eu escolhi turma por isso tenho que desenhar um conjunto de alunos numa metade de uma peça, noutra metade de outra peça tenho que escrever a palavra “turma”!”

Relativamente às ideias que os alunos possuem sobre o jogo do dominó, a maioria sabe que o mesmo é constituído por peças - “Precisamos de peças” e alguns acharam pertinente identificar a sua forma geométrica - “A forma das peças do dominó é um retângulo e tem uma linha ao meio”; os alunos têm ainda presente que para haver jogo são necessários jogadores. Ainda, uma pequena minoria revela alguns conhecimentos sobre o funcionamento/regras do jogo, tomemos como exemplo, “Na peça, se tivermos o 1 de um lado e o 6 do outro, só podemos jogar uma peça que tenha o 1 ou o 6”.

Na construção do dominó comecei por questionar os alunos para que estes apresentassem soluções para a construção do mesmo. De acordo com o que foi trabalhado anteriormente, a primeira solução apontada foi a construção das peças, “temos que fazer muitos retângulos”, apresentando várias sugestões de materiais. Depois, esquematizaram a informação a ostentar nas peças; para isso, cada aluno, respeitando a sua vez e as escolhas dos outros colegas, escolheram o nome coletivo a representar. Como é óbvio, não pretendia saber se os

alunos haviam memorizado todos os nomes coletivos, mas antes que encontrassem formas de procurar informação, por isso foi dada essa liberdade ao grupo. As fontes usadas pelos alunos foram o manual e o dicionário. Decididos os nomes a representar, cada aluno realizou o registo pictográfico do mesmo, numa das metades da peça e o registo escrito numa outra, usando os materiais à sua escolha (lápis de cor e de cera e guaches e outros).



Imagem1- Registo escrito do nome coletivo: formigueiro.

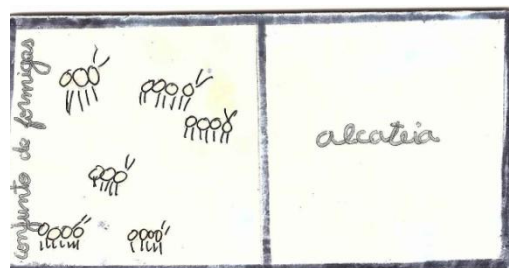


Imagem2 - Registo pictográfico do nome coletivo: formigueiro

A adesão dos alunos a esta atividade foi muito boa, pois preocuparam-se em descobrir mais nomes coletivos do que aqueles que já conheciam e mostraram-se bastante empenhados na elaboração das peças. De salientar o caso do Gonçalo José (aluno que se distrai constantemente e que revela pouco interesse na resolução das tarefas propostas) que se envolveu afincadamente nesta atividade, demonstrando interesse e entusiasmo pelo trabalho que estava a realizar.

#### 5.1.2. Campeonato de dominó

A exploração do dominó construído foi realizada sob a forma de um campeonato. Este foi realizado por grupos de quatro elementos, sendo que o elemento vencedor de cada grupo iria à final. Para motivar e interessar os alunos com mais dificuldades, decidi formar grupos de nível, desta forma, conseguiria que pelo menos um desses elementos disputasse a final. Desta feita, realizamos um calendário dos jogos que os alunos consultavam regularmente, ansiosos por chegar a sua vez de jogar.



Em todos os grupos, antes do jogo propriamente dito, procurei estimular o pensamento dos alunos colocando-lhes algumas questões como, *o que precisamos para jogar? Como vamos jogar? Quantas peças precisamos distribuir a cada um? Quem joga em primeiro lugar?* Desta forma, os alunos puderam comunicar e partilhar as suas ideias, identificar e mobilizar algumas características do jogo: material, jogadores e regras/instruções e alguns conhecimentos matemáticos (contagem e operação da divisão através da distribuição) e desenvolver a sua capacidade de tomar decisões em grupo.

Quadro 4 – Transcrição do exemplo das interações estabelecidas na exploração do jogo do dominó/campeonato.

E: “Que precisamos para jogar o dominó?”  
G.L: “-Concentração!”  
L.: “-Atenção!”  
D.:”-Pensar com a cabeça!”  
F.:”- Saber os nomes coletivos!”  
E:”-Quantos jogadores temos?”  
Grupo: “- Quatro!”  
E: “-Quantas peças tem o nosso dominó?”  
Grupo: “- Vinte e três!”  
E. “- Quantas peças vamos distribuir a cada jogador?”  
O grupo decide distribuir cinco peças.  
E: “Então quantas ficam no baralho?”  
G.L: “- Três!”  
E. “-Quem vai ser o primeiro a jogar?”  
Depois de apresentarem algumas sugestões, optam pelo mais velho.

Segundo Barbeiro (1998), a existência de competição nos jogos promove o empenhamento e a sociabilidade. Nesta atividade, os alunos estavam motivados e participativos e utilizaram estratégias democráticas ao tomar as suas decisões.

## 5.2.Jogo de cartas: os Antónimos



A relação de significados entre palavras (como por exemplo, os antónimos e sinónimos) é um dos conteúdos definidos no PPEB para desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e que estava a ser trabalhado pela turma. Durante a resolução dos exercícios propostos no manual e nas fichas de avaliação, foi possível verificar que alguns alunos não tinham



compreendido aqueles conteúdos. Desta feita, decidi utilizar o jogo como estratégia facilitadora dessa compreensão. Para isso, construí um jogo de cartas, o “jogo dos peixinhos”, nome atribuído pelos alunos aquando a exploração do mesmo. Nas cartas, além das palavras, coloquei uma imagem, tendo em conta que esta ajudaria os alunos (principalmente os meninos surdos) a realizar o jogo e a um melhor entendimento dos conteúdos.

#### Exploração livre das cartas

Em pequenos grupos, os alunos exploraram livremente as cartas, descobrindo a relação existente entre duas cartas, conforme documenta o diálogo a seguir:

Quadro 5 – Transcrição de um excerto das interações estabelecidas na exploração do jogo de cartas.

- “É para saber as coisas que temos, se é doce, amargo, ....”
- “Andreia, diz-me uma palavra de uma das cartas do teu baralho?”
- “Eu tenho triste!”
- “Alguém tem alguma palavra que tenha alguma relação com esta?”
- “Já sei! Temos de fazer conjuntos. Os peixinhos!”
- “Boa! Conjuntos de quantos elementos?”
- “Dois.”
- “Então se a Andreia tem a palavra triste precisa de encontrar a palavra...”
- “Contente.”
- “Estas palavras têm significados....” - “Contrários.”
- “A essas palavras damos o nome de...”
- “Antónimos.”

Como é possível verificar, a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos foi feita através da observação e do feedback dos alunos no desenvolvimento dos jogos. Posteriormente, os alunos realizaram, individualmente, o registo dos jogos, bem como responderam a algumas tarefas que lhes foram propostas, tais como aplicar e consolidar conhecimentos adquiridos (nomes coletivos, antónimos, funcionalidade dos textos trabalhado) através do jogo; descobrir a relação de antonímia (critério), agrupando objetos (cartas); identificar número de elementos que os compõe; adicionar utilizando a representação horizontal recorrendo a diferentes estratégias de cálculo, resolver problemas envolvendo as diferentes operações.

### 5.3. Escrita das regras dos jogos

Depois da exploração livre dos jogos e após um breve diálogo, os alunos sentiram necessidade de escrever um pequeno panfleto com as instruções dos jogos para que os alunos das outras turmas os pudessem jogar.

Desta forma, para saber quais as concepções dos alunos sobre este género de textos, estes escreveram um pequeno texto, onde explicariam a sua brincadeira ou jogo preferido.

Apesar de os textos prescritivos/instrucionais estarem presentes no quotidiano das nossas crianças, uma vez que, quase diariamente, contatam com as instruções de um jogo, penso que este tipo de texto requer, na prática, uma presença na sala de aula.

Depois de analisar os textos escritos verifiquei que alguns deles revelam falta de consciência de que o escrito deve obedecer a uma textualidade própria, ou seja, o conhecimento da estrutura e conteúdo do texto é nula ou incipiente. Desta feita, entendi que seria pertinente realizar um trabalho mais aprofundado em torno deste género de textos. Para isso, procurei usar a sequência didática como dispositivo didático para o ensino da escrita, pois através desta, “se procura, justamente, pôr em estaleiro um determinado género discursivo (...) e trabalhar durante um determinado tempo sobre esse texto” (Pereira, 2008:41) “. Desta forma, recorrendo a algumas sessões de trabalho, os alunos puderam contactar, descobrir e conhecer a organização genérica deste tipo de textos (sua estrutura e conteúdo), de forma a facilitar a escrita das instruções dos jogos construídos e explorados. Pereira (2008) salienta para este esquema de ação, implica duas espécies de exercícios: atividades de observação e análise de textos e tarefas simplificadas de produção textual.

Assim, a primeira sessão teve início com a sensibilização ao texto em questão, começando por dar oportunidade aos alunos de observar e analisar alguns livros com jogos, para que desta forma, estes se pudessem aperceber, de maneira mais consciente, da forma como são concebidos. Em grande grupo, o porta-voz de cada grupo, partilhou as suas descobertas.

Quadro 6 – Transcrição da partilha das descobertas realizadas na pesquisa e análise dos livros de jogos/trabalhos manuais.

Grupo: G.L.

G.L:“-O livro fala de jogos sobre a primavera. Um dos jogos que vimos chama-se a luta de sumos de animais. Para fazer o jogo precisamos de uma folha, tesoura e lápis e dois jogadores. Na folha desenha-se o animal.”

Por último, o porta-voz faz a descrição do jogo.

Grupo D.

D:“-No nosso livro, nós vimos o 1º dia em que vamos para a escola. Aqui mostra como fazemos o cartão de identidade. Precisamos de lápis, lápis de cor, papel A4, tesoura para fazer um retângulo.”

Grupo A.

A:“-Nós tínhamos que fazer um retângulo e símbolos.”

F:“- não, tínhamos um retângulo e colocávamos 6 quadrados lá dentro.”

G.J:“- Cartão com números.”

G.J:- “O jogo era feito no chão.

A: “Com o giz.”

F: “Podiam jogar 2 jogadores.”

Balanço final

E: Então para descrevermos um jogo ou um trabalho manual, temos que colocar...

A:“-Material.”

G.L: “-Dizer como se faz-instruções e regras”

D: “-Qual o objetivo do jogo.”

G.L: “O objetivo do nosso era quem saísse da roda ganhava.”

G.J: “O número de jogadores.”

Posteriormente, o confronto dos textos produzidos com os textos estudados, permitiu aos alunos tomar consciência dos conhecimentos que já possuíam, bem como das suas lacunas. Ao mesmo tempo, consciencializaram-se para a necessidade de encontrarem soluções para o melhoramento dos seus textos.

Na segunda sessão de trabalho, em pares, os alunos analisaram três textos instrucionais: jogo, receita e trabalhos manuais, identificaram diferenças e semelhanças entre

eles, descobrindo algumas das suas características como a presença/ausência de uma listagem de material ou ingredientes, nível etário a que se destina o jogo, regras e instruções, tempo de preparação e imagens (mostra como fica no fim).

Individualmente, os alunos ordenaram algumas partes de um jogo que foram distribuídas desordenadamente, proporcionando-lhes desta forma uma maior consciencialização da organização textual do texto em estudo.

Na terceira sessão, em pequenos grupos, os alunos escreveram as instruções dos jogos construídos.

Tendo em conta a temática “o jogo”, os alunos realizaram uma ficha onde tiveram oportunidade de trabalhar alguns conteúdos anteriormente abordados, campo lexical, família de palavras, sinónimos e antónimos.

“Os textos não literários são considerados muito importantes na integração do indivíduo no seu meio social, pois possuem um forte vínculo com a realidade, uma situação de comunicação específica.” (Pereira, 2010:110).

Desta forma, penso que o trabalho realizado foi significativo e relevante para os alunos, pois puderam perceber qual a importância da escrita no seu dia-a-dia.

#### 5.4. Feedbacks dos alunos aos jogos realizados

O feedback é um elemento orientador “da acção e do pensamento de um modo interactivo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas.” (Askew, 2000, cit. in Alarcão et al, 2009).

Neste entendimento, o feedback dos alunos pode funcionar como estratégia de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, bem como das práticas do professor.

No final dos jogos realizados, os alunos partilharam, em grande grupo, o seu feedback sobre os mesmos.

D.: *“O jogo do dominó foi muito giro, muito interessante e aprendi coisas.”*

D. F.: *“O jogo do dominó é giro e aprendi os nomes coletivos.”*

D. N.: *“Eu achei o jogo dos nomes coletivos uma diversão. Além de ficar no 5º lugar, tenho que dar os parabéns ao Luís porque foi o grande vencedor.”*

G.C.: *“O jogo do dominó dos nomes coletivos ajuda-nos aprender os nomes coletivos melhor.”*

L.: *“O jogo do dominó achei muito fixe. Eu queria voltar a jogar o jogo dos antónimos foi fácil.”*

A.P.: “*Eu achei o jogo do dominó muito fixe e divertido. E o dos antónimos para mim foi fácil e aprendi coisas novas.*”

S.: “*O jogo dos antónimos é divertido porque aprendi.*”

And.: “*O jogo dos antónimos e do dominó são muito divertidos porque aprendi.*”

#### 5.5.Outras estratégias....

##### 5.5.1. Exploração do texto: *Os Nomes* de Maria Alberta Menéres

A partir deste texto<sup>2</sup>, os alunos consolidaram os seus conhecimentos sobre as subclasses dos nomes, sublinhando a cores diferentes, os nomes comuns, coletivos e próprios de acordo com a legenda previamente realizada. Ao mesmo tempo, identificaram a estrutura do texto, descobrindo a rima e regularidades que lhes permitiram criar o seu próprio texto.

“A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico.” (PNL-Orientações para atividades de leitura 1º ciclo:12).

Entendemos assim que a promoção de atividades de descoberta e comparação de regularidades (leitura e audição de pequenos poemas), bem como a produção de pequenos textos onde possam aplicar essas descobertas, ajudam a criança a ter mais consciência das potencialidades da sua língua. A rima, lengalengas, os ritmos verbais atraem as crianças despertando-lhes o gosto e o interesse em aprender.

Desta feita, ao trabalhar este texto, os alunos tiveram oportunidade de mobilizar, consolidar e construir conhecimentos sobre a sua língua materna, descobrindo marcas linguísticas no texto, com prazer e entusiasmo, mostrando-se empenhados e interessados no seu trabalho. Além disso, os alunos tiveram oportunidade de cuidar da apresentação/divulgação do texto realizado pelo grupo, reescrevendo o texto realizado no computador, colando o mesmo num cartaz (papiro) e ilustrando-o. O PPEB aponta a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção. Assim sendo, acreditamos que o espaço e tempo concedidos para cuidar da apresentação e divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos, foram muito significativos para eles.

---

<sup>2</sup> Ver anexo 6

### 5.5.2. Promoção do gosto pela leitura

No desenvolvimento da competência da leitura, o PPEB afirma que “devem implementar-se acções de promoção de leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler.” (p.70). Da mesma forma, no texto “Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura” de José António Gomes, o autor reflete sobre o papel da escola no âmbito da promoção da leitura, defendendo a leitura como uma das atividades mais importantes do ser humano, na medida em que esta contribui para o seu desenvolvimento em todas as dimensões (social, pessoal e cultural). Segundo o autor

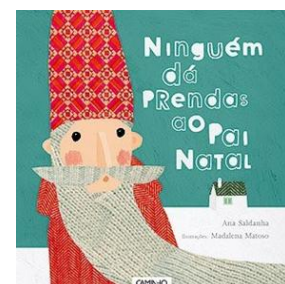
“O livro apresenta-se-nos como um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão. O hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” (Gomes, 2007)

Acreditamos assim que é fundamental promover estratégias de promoção do gosto pela leitura, capazes de formar pequenos e médios leitores, críticos e competentes, e ao mesmo tempo, torná-los mais aptos para as suas aprendizagens como, a aprendizagem da leitura e a escrita.

A exploração destes livros sustenta-se no interesse revelado pelos alunos, nas suas autoavaliações, em trabalhar outros livros. No convívio com eles, os momentos de pré, durante e pós-leitura permitiram aos alunos mobilizar os seus conhecimentos, proporcionando-lhes uma implicação mais ativa na construção de significados. A descoberta de valores como a amizade, a interajuda, a solidariedade e a gratidão, provocou entusiasmo nos alunos, proporcionando-lhes a fruição da leitura.

#### 5.5.2.1 Exploração do livro “Ninguém dá prendas ao pai natal” de Ana Saldanha

A atividade iniciou-se com a exploração dos elementos paratextuais desta obra, onde os alunos ativaram os seus conhecimentos, tentando imaginar o seu título. Enunciaram títulos como: “O Pai Natal”, “O Barrete do Pai Natal”, “O Pai Natal dá



Prendas”, ... Depois, durante a leitura expressiva da história, realizada pelo adulto, os alunos reconheceram algumas das personagens da história como o Capuchinho Vermelho, Lobo Mau, Raposa, Bruxa Má, João Ratão, Gata Borralheira. O aparecimento destas personagens, tão conhecidas e acarinhadas pelas crianças, permitiu aos alunos estabelecer relações com outras histórias, ajudando-nos a perceber quais os conhecimentos do grupo sobre o espólio literário infantil. Além disso, contrariam as expectativas dos alunos, cativando a sua atenção, despertando seu interesse pela leitura, conforme documenta o feedback de um dos alunos, “Nós pensávamos que aqui só apareciam coisas de Natal. Mas também apareciam coisas de outras histórias.”, D.

No momento de pós-leitura, os alunos interpretaram a mensagem que a história transmitia e reconheceram-na como importante nas suas vidas (valorizar a amizade e a partilha). Assim, cada aluno registou o seu desejo de Natal num molde, tendo em conta esses valores.

Esta atividade correu muito bem e foi acarinhada por todos os alunos, pois mostraram-se interessados e participativos, ao longo desta.

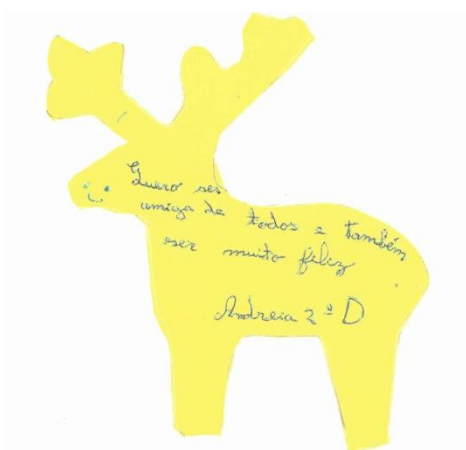


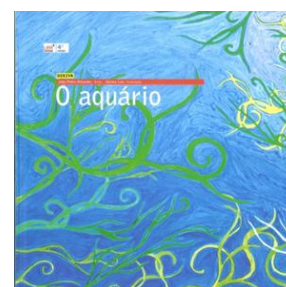
Imagem3- Registo individual, desejo de natal



Imagem 4 – Expositor com os desejos de natal dos alunos

#### 5.5.2.2. Exploração do livro “O aquário” de João Pedro Méseder

O convívio com esta obra teve início com a exploração da imagem da capa do livro, mas ocultando alguns dos seus elementos paratextuais como o título, o autor e o ilustrador da história. Em grande grupo, os alunos tiveram oportunidade de antecipar os conteúdos relativos à mesma, ativando e mobilizando o seu saber enciclopédico, conforme é apresentado a seguir.



Quadro 7 – Transcrição das ideias dos alunos aquando o momento de pré-leitura do livro “O aquário” de João Pedro Méseder.

Conteúdos/partes da história	Ideias dos alunos
Título	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O aquário”, G.J.</li> <li>- “A água”, R.</li> <li>- “O aquário abandonado”, G.L.</li> </ul>
Local onde se desenrola a ação da história	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dentro de água”, A.</li> <li>- “Numa casa”, G.L.</li> <li>- “Em cima de uma mesa”, L.</li> </ul>
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Um peixe”, G.L.</li> <li>- “Um pai e uma mãe”, L.</li> <li>- “Um menino”, G.J.</li> <li>- “Um gato a tentar comer um peixe”, L.</li> </ul>
Desenlace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O gato com as patas mete-as no aquário e tira o peixe!”, R.</li> <li>- “Um peixe descobre outro peixe!”, A.</li> <li>- “Vão descobrir um tesouro naquela alga!”, G.J.</li> </ul>

Depois, os alunos visualizaram e ouviram a história com atenção.

Após esse momento, confrontaram os conteúdos antecipados com os que ouviram na história, discutiram e partilharam as suas ideias e opiniões, encontrando, também eles, o tesouro descoberto pelos peixinhos (personagens da história), a amizade e a interajuda.

Para finalizar, em pares, fizeram uma ou duas frases sobre a amizade que apresentaram à turma e depois expuseram no placard da sala.

A observação realizada durante o processo de escrita das pequenas frases e a análise do produto final (frases escritas), permitem-nos identificar os níveis de escrita dos alunos, e ao mesmo tempo, perceber o quão é importante conhecer e considerar os seus interesses e vivências de forma a motivá-los para a aprendizagem.

De uma maneira geral, a atividade correu bem. Os alunos mostraram-se interessados e participativos. Ressalto com alegria e satisfação a participação de dois elementos da turma, o que raramente acontecia.





Imagem5 - Frase sobre a amizade (escrita em pares).



Imagem6 - O aquário com as frases sobre a amizade.

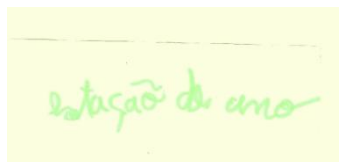
### 5.5.3. Campo lexical da palavra inverno

O PPEB apresenta como um dos conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da competência específica, conhecimento explícito da língua, no plano lexical e semântico para o 2º ano do ensino básico, o campo lexical. Define este como o conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio concetual. Assim, ao formar um determinado campo lexical, os alunos estarão a mobilizar e a adquirir vocabulário de acordo com um tema, ou área de interesse, relativo ao conhecimento do mundo. Nesta atividade, além do ensino explícito deste conteúdo, os alunos produziram textos em prosa e em verso, mobilizando os conhecimentos adquiridos.

A atividade iniciou-se com um diálogo, em grande grupo, em torno da palavra “inverno”. Depois, a turma construiu o seu campo lexical num boneco de neve previamente construído, colocando, cada aluno, uma etiqueta com uma palavra.



Imagem7 - Campo lexical de "inverno"



Galochas, tempestade, boneco de neve, estação do ano, vento, luvas, botas, neve, camisolas quentes, gelo, ventania, casaco, nuvens, chuva, gorro, foram as palavras encontradas.

Durante este momento, os alunos puderam antecipar conteúdos e mobilizar os seus conhecimentos acerca do tema, desenvolvendo, assim, dois descritores de desempenho referidos no PPEB.

Posteriormente, os alunos copiaram o campo lexical para uma ficha previamente elaborada e organizaram as suas palavras de acordo com uma grelha pré-definida. Deste modo, os alunos puderam organizar as suas ideias (palavras) e reconhecer a importância da planificação dos seus textos. O PPEB refere que os alunos, no final do 2º ano de escolaridade, devem “Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p.25), e ainda, que o professor deve “recorrer a técnicas básicas de registar, organizar e transmitir informação”, bem como “utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos e apoio”. (p.26).

Tendo em conta a grelha preenchida, em grande grupo, os alunos escreveram um pequeno texto em prosa. Para este foram apresentados títulos como “A estação mais fria do ano”, “A estação do ano” e “Inverno, a estação mais fria do ano”, optando pelo último. Durante o desenvolvimento da textualização, foi possível verificar que o uso da grelha facilitou a tarefa, pois os alunos conseguiram organizar a informação, facilitando a escrita do mesmo. Além disso, a turma percebeu que as suas ideias não eram suficientes, sentindo necessidade em procurar mais informação.

Sabendo que a participação da família na vida e dinâmica escolar é uma mais-valia no processo educativo, no seguimento deste trabalho foi lançado um desafio aos alunos. Estes, em casa com os pais, teriam de escrever um pequeno texto em verso. Neste desafio aderiram 65% dos pais, apresentando alguns textos bastante criativos. Os textos foram reescritos no computador, compilados num só texto, sendo este exposto no placard da sala. Ainda, um pequeno grupo elaborou uma sopa de letras usando algumas das palavras trabalhadas para os colegas explorarem.

Acreditamos que para aprender a ler e escrever é preciso ouvir e ler frequentemente, contactar com as diferentes funções do escrito, experienciando percursos individuais e em grupo, mas também, entendemos que a estas práticas da escrita e da leitura estejam associadas situações de prazer e de reforço de autoconfiança.

O programa do 1º ciclo do ensino básico, nos seus princípios orientadores, refere que “Na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever”. (2006:136)

Penso que ao longo deste relatório são visíveis alguns desses momentos!

## 6. Avaliação dos resultados

Depois de colocado o plano em ação e, ao mesmo tempo, observado e registado os seus efeitos é necessário proceder à avaliação da sua eficácia. A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo de um ciclo de ensino. Através da avaliação, o professor obtém informação sobre o nível do saber dos alunos, bem como, analisar e refletir sobre os resultados e dificuldades das suas práticas, bem como a forma de as superar.

Quadro 8 – Avaliação dos resultados

Atividades	Objetivos	Evidências dos resultados obtidos
<ul style="list-style-type: none"> <li>O jogo do dominó – os nomes coletivos: construção, exploração/campeonato/registo individual.</li> </ul>	<p>7. Consolidar e mobilizar, de forma “lúdica”, conhecimentos adquiridos sobre os nomes, explicitando e distinguindo-os e identificando as subclasses dos nomes;</p> <p>8. Expressar as ideias sobre o jogo do dominó;</p> <p>9. Identificar e definir um nome coletivo a representar na peça do dominó;</p> <p>10. Desenvolver o empenho e sociabilidade através da competição e cooperação.</p>	<p>Quadro 2 – Transcrição do diálogo introdutório à construção do dominó;</p> <p>Quadro 3 – Transcrição do diálogo introdutório à construção do dominó – ideias/concepções sobre o jogo;</p> <p>Quadro 4 – Transcrição do exemplo das interações estabelecidas na exploração do jogo do dominó/campeonato;</p> <p>Anexo 1 – jogo do dominó construído;</p> <p>Anexo 2 – Registo individual dos jogos realizados;</p> <p>Feedback dos alunos: G.C.: “O jogo do dominó dos nomes coletivos ajuda-nos aprender os nomes coletivos melhor.”; D. N.: “Eu achei o jogo dos nomes coletivos uma diversão. Além de ficar no</p>

		5º lugar, tenho que dar os parabéns ao Luís porque foi o grande vencedor.”
<ul style="list-style-type: none"> <li>O jogo de cartas – os antónimos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidar e mobilizar, de forma “lúdica”, conhecimentos adquiridos através da exploração de cartas, identificando e percebendo palavras com sentidos contrários (antónimos);</li> <li>Desenvolver o empenho e sociabilidade através da competição e cooperação.</li> </ul>	<p>Quadro 5 – Transcrição de um excerto das interações estabelecidas na exploração do jogo de cartas;</p> <p>Anexo 2 – Registo individual dos jogos realizados;</p> <p>Feedback dos alunos: A.P.: “Eu achei o jogo do dominó muito fixe e divertido. E o dos antónimos para mim foi fácil e aprendi coisas novas.”; S.: “O jogo dos antónimos é divertido porque aprendi.”</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita das instruções e regras de jogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever um pequeno texto com as instruções do jogo/brincadeira preferida;</li> <li>Observar, analisar descobrir e partilhar, características dos textos instrucionais -regras do jogo em livros;</li> <li>Descobrir a organização genérica deste tipo de texto;</li> <li>Confrontar as suas ideias (pré-texto) com os textos estudados.</li> <li>Perceber que a escrita tem uma função comunicativa e serve para resolver situações do nosso dia-a-dia.</li> </ul>	<p>Anexo 3 - Pré-texto dos alunos sobre as Instruções do meu jogo/brincadeira preferida....</p> <p>Quadro 6 – Transcrição da partilha das descobertas realizadas na pesquisa e análise dos livros de jogos/trabalhos manuais;</p> <p>Anexo 5 - Textos regras dos jogos escritos pelos alunos;</p> <p>Anexo 2 – Ponto 3 do registo individual dos</p>

		jogos realizados.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração dos livros: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ninguém dá prendas ao pai natal” de Ana Saldanha;</li> <li>- “O aquário” de João Pedro Méseder.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o gosto pela leitura;</li> <li>• Antecipar conteúdos através da ativação e mobilização dos conhecimentos prévios e opiniões;</li> <li>• Confrontar e partilhar os seus conhecimentos e opiniões com o teor da história;</li> <li>• Reconhecer a importância do ato de ler na sua vida, dentro e fora da escola.</li> </ul>	<p>Intervenções dos alunos;</p> <p>Registo individual, Desejo de natal.</p> <p>Quadro 7 – Transcrição das ideias dos alunos aquando o momento de pré-leitura do livro “O aquário” de João Pedro Méseder;</p> <p>Frases dos alunos sobre a amizade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo lexical da palavra “inverno”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar e adquirir vocabulário através da identificação e registo do campo lexical da palavra “inverno”;</li> <li>• Produzir diferentes textos (prosa e verso) em grupo e com a família, utilizando processos de planificação, textualização e revisão.</li> <li>• Cuidar e divulgar os seus escritos.</li> </ul>	<p>Anexo7 – Material usado na atividade-campo lexical de “inverno”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo individual (campo e grelha);</li> <li>- Textos dos alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do texto “Os nomes” de Maria Alberta Menéres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar e mobilizar conhecimento adquiridos sobre os nomes;</li> <li>• Identificar a estrutura do texto e descobrir a rima e regularidades;</li> <li>• Produzir pequenos textos aplicando as suas descobertas;</li> <li>• Cuidar e divulgar os seus escritos.</li> </ul>	<p>Anexo 6 - Material usado na Exploração do texto: “Os Nomes” de Maria Alberta Menéres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo individual;</li> <li>- Texto coletivo.</li> </ul>

Numa análise qualitativa sobre os resultados que se prendem com promoção da dimensão lúdica no processo de ensino e aprendizagem, neste projeto, mais focalizado na língua portuguesa, podemos referir que encontramos evidências que nos permitem confirmar que as estratégias lúdicas podem ser promotoras de um ambiente favorável para a construção do conhecimento dos alunos. A promoção de aprendizagens próximas das suas vivências,

necessidades e interesses permitiu-lhes um melhor relacionamento com os pares e professor, despertando o gosto por aprender, com confiança e empenho, bem como a construção de novos saberes.

Como podemos verificar, a subclasse dos nomes foi um dos conteúdos trabalhados na construção do dominó, no campeonato, e avaliado através da observação direta, feedback dos alunos e seus registos individuais. Durante estes momentos, eles adquiriram e consolidaram conhecimentos sobre este conteúdo, identificando e designando as subclasses dos nomes. As interações estabelecidas ajudaram os alunos a superar as dificuldades apresentadas na distinção dos nomes (quadro nº2). Além dos nomes, o grupo mobilizou e adquiriu conhecimentos sobre o jogo do dominó, através da comunicação e partilha das suas ideias sobre o mesmo (quadro3). Desta feita, apresentaram o material que precisavam para construir o dominó (as peças), a sua forma geométrica, a informação a representar nas mesmas e algumas regras sobre o funcionamento do jogo. Ainda na construção do dominó, os alunos desenvolveram competências investigativas, na medida em que souberam encontrar formas de solucionar os seus problemas, recorrendo a algumas fontes (manual e dicionário) para procurar a informação necessária para o desenvolvimento da atividade, nomes coletivos e forma de representar pictoricamente os mesmos (anexo 1).

No campeonato do dominó, apesar de haver um vencedor, aliás esta é uma das características do jogo, todos os alunos conseguiram atingir os objetivos de acordo com o seu ritmo de trabalho. Além de associarem corretamente as peças do dominó, ou seja, identificarem e nomearem os nomes coletivos, os alunos desenvolveram a sociabilidade, reconhecendo e aceitando o colega como justo vencedor, aprenderam a tomar decisões em grupo e mobilizaram conhecimentos matemáticos, conforme comprova o registo das interações estabelecidas durante o campeonato (quadro 4).

Na exploração do jogo de cartas, o grupo trabalhou a relação de antonímia entre as palavras. A estratégia “jogo” e a utilização de imagens facilitou uma melhor compreensão por parte dos alunos, especialmente naqueles que não tinham compreendido esta relação, como podemos verificar pelo feedback de um deles “Eu achei o jogo do dominó muito fixe e divertido. E o dos antónimos para mim foi fácil e aprendi coisas novas.” Nesta atividade, os alunos aplicaram, transversalmente, conhecimentos matemáticos, como a formação de conjuntos.

Na escrita das instruções/regras do jogo, atividade resultante de uma necessidade sentida pelo grupo, desenvolvemos competências investigativas, pois tivemos oportunidade de

observar e analisar livros e textos, e ao mesmo tempo, discutir e refletir as nossas descobertas e conhecimentos adquiridos sobre a organização do género textual em estudo (quadro 6). Além disso, o confronto e a partilha das suas ideias (anexo3-pré-textos) com os textos estudados favoreceram uma aprendizagem mais significativa, uma vez que assumiram um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolvendo a sua autonomia, espírito crítico, capacidade de interação e adquiriram conhecimentos sobre este tipo de texto. Segundo Miras, "Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem." (Coll, C et al, 2001:51). A sequência didática permitiu-lhes descobrir e conhecer a organização genérica do texto em análise, identificando algumas das suas características que posteriormente aplicaram nos textos finais (anexo5). Ao mesmo tempo, perceberam que a escrita tem uma função comunicativa e ajuda a resolver e a interagir em situações concretas da nossa vida, conforme podemos verificar na resposta dada pelo aluno, após a leitura do texto escrito pelo grupo, "Este texto serve para jogarmos sem batota o dominó dos nomes coletivos."

A exploração dos livros "Ninguém dá prendas ao pai natal" de Ana Saldanha e "O aquário" de João Pedro Méseder, proporcionou aos alunos a vivência de situações de prazer com a leitura e da escrita, despertando-lhes o gosto e o interesse em aprender estas competências. Ao longo destes momentos, os alunos ativaram os seus conhecimentos, desenvolveram a sua imaginação e a sua capacidade de expressão e compreensão, à medida que anteciparam conteúdos, partilharam e confrontaram as suas ideias com o teor das histórias (quadro 7) e escreveram pequenas frases alusivas aos valores trabalhados (imagens 3 e 5).

No trabalho realizado em torno da palavra "inverno", as crianças formaram, em grande grupo, o campo lexical, mobilizando e adquirindo vocabulário sobre este tema (imagem7). Tendo em conta o campo formado, os alunos experimentaram situações de aprendizagem da escrita, em grupo e com a família, usando técnicas simples de registar, organizar e comunicar informação, bem como processos de planificação e textualização (anexo 7). Desta feita, os alunos perceberam a importância que estas técnicas e processos exercem na escrita dos seus textos. Os alunos escreveram dois géneros textuais (prosa e verso), mobilizaram e desenvolveram os conhecimentos que tinham sobre os mesmos, identificando as suas estruturas, algumas das suas características e regularidades (anexo 7). Além disso, os alunos



estavam orgulhosos dos seus textos, apresentando-os e divulgando-os à comunidade escolar através da realização de cartazes e placares.

Na exploração do texto “Os nomes” de Maria Alberta Menéres, os alunos identificaram os nomes existentes neste e fizeram uma pequena legenda de acordo com a sua subclasse (anexo 6). Além disso, identificaram a estrutura do texto, descobrindo regularidades e rima no mesmo. Tendo em conta os conteúdos explorados, individualmente, os alunos escreveram um dístico para o texto da turma (anexo 6).

Por tudo isto, entendemos que os objetivos foram alcançados, pois foi possível mobilizar, na aprendizagem da língua portuguesa, várias situações de diálogo, de cooperação e confronto de ideias; despertar a curiosidade e o interesse em aprender e promover situações de descoberta do uso funcional da leitura e da escrita, onde os alunos desenvolveram conhecimentos sobre a sua língua materna, o gosto de falar e de escrever e experienciaram práticas linguísticas especializadas.

#### 6.1. Autoavaliações dos alunos

“A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva.” (Santos, 2002). Ao autoavaliar-se, o sujeito que aprende está a exercer um controlo refletido das suas ações e comportamentos.

Desta feita, entendemos necessário proporcionar situações que promovessem esse “processo mental interno”.

Assim sendo, no dia 14 de Dezembro de 2011, antes de iniciarmos o projeto de intervenção, os alunos<sup>3</sup>, em grande grupo, partilharam as suas dificuldades. Depois de analisar as mesmas, verificamos que 77% dos alunos referem ter dificuldades na língua portuguesa, apontando, algumas delas, de forma específica, “fazer a letra maior”, “ler”, “escrever textos”, “fazer a letra mal”, “dar erros nas cópias”. Os restantes 23% dizem ter dificuldades na área da matemática.

No dia 2 de fevereiro de 2012, os alunos responderam, individualmente e por escrito às seguintes questões:

---

<sup>3</sup> Apenas 13 alunos participaram (3 estavam no apoio e os 4 restantes estavam doentes)

Na última autoavaliação que fizeste, apontastes as tuas dificuldades, principalmente na área da língua portuguesa. Achas que já conseguiste superar algumas delas? Quais?

Como conseguiste? Quem te ajudou?

Ao analisar as suas respostas verificamos que a maioria dos alunos identifica as dificuldades apontadas na autoavaliação anterior, reconhecem “ter melhorado um bocadinho” e mencionam como pessoas que as ajudaram, os pais, as professoras e estagiárias, os colegas; um diz não saber quem o ajudou, outro assume não ter necessitado de ninguém, atribuindo o mérito a si próprio, pois estudou e tirou satisfaz bastante, outro afirma não ter superado as suas dificuldades porque tem tudo errado e não fez nada para o conseguir, outros apontam estratégias que eles próprios usaram para superar as suas dificuldades “Conseguir ler muito, a estudar imenso e a treinar a letra.”, “Eu consegui pensando no que vejo na minha vida fora.”, “Eu melhorei na letra e a fixar as coisas”, “Sim, decorar as coisas”.

As autoavaliações, como já foi referido, exercem nos alunos um controlo refletido das suas ações e comportamentos, por outro lado, permitem ao professor saber quais as ideias dos alunos sobre a sua aprendizagem, as suas dificuldades, competências, bem como as estratégias que usam na construção do seu conhecimento, por sua própria iniciativa ou seguindo as que lhes são mostradas ou impostas.

Como já foi referido, uma grande maioria dos alunos demonstra um pensamento consciente do seu processo de aprendizagem, apontando as suas dificuldades e assumindo não ter superado algumas delas, apresentando os meios que os ajudaram a fazê-lo. Os pais, os professores e as estagiárias são os mais referidos pelos alunos na superação das suas dificuldades, os colegas são também mencionados e curiosamente pelos alunos que revelam mais dificuldades, uma pequena minoria revela-se ser mais autónomo na sua aprendizagem, dando mérito às suas capacidades. As autoavaliações dos alunos F., Dan. e Rub. não parecem mostrar o processo auto refletido e consciente da sua aprendizagem, uma vez que apresentam respostas iguais. É importante referir que os alunos, em causa, responderam às questões na aula de apoio com a ajuda da professora de ensino especial. Apesar de alunos com necessidades educativas especiais, não terão estes, liberdade e capacidades em expressar os seus pensamentos? Estarão estes a receber um apoio adequado?

Tais evidências vêm confirmar a influência que os professores, a família e os pares exercem na construção do conhecimento do aluno, sendo por isso importante criar situações de interação entre os mesmos, mas também proporcionar uma aprendizagem ativa ao aluno.

## **7. Conclusões, limitações e recomendações**

Na verdade, a sociedade atual do conhecimento exige à escola mudanças pedagógicas, no sentido de estreitar a relação entre o aprendente e o conhecimento. O professor deve criar contextos de aprendizagem integrados e ativos, a sala de aula deve ser um local de debate e reflexão, provocando o desenvolvimento de conhecimentos, ideias e atitudes que permitam ao aluno não só aprender a fazer, como também aprender a aprender e aprender a ser.

Aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar, agir e reconstruir. Desta feita, foi com base nesta filosofia que procuramos orientar a nossa ação, criando espaços de construção de aprendizagens da língua portuguesa através da dimensão lúdica, na medida em que ambas desempenham um papel fundamental na formação integral do indivíduo.

À luz desta filosofia, defendida ao longo do presente relatório, e com base no plano de intervenção projetado e desenvolvido neste contexto, é chegado o momento de refletir sobre o impacto que este provocou nos intervenientes/participantes, na aprendizagem dos alunos e do professor, bem como, sobre as dificuldades sentidas.

Com o projeto “O lúdico no processo de ensino e de aprendizagem na língua portuguesa”, procuramos encontrar respostas a três questões enunciadas na fase inicial. Pretendíamos avaliar, analisar e interpretar, as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras enquanto dispositivos pedagógicos que: a) ajudam a despertar o gosto e o interesse por aprender a língua materna; b) proporcionam situações de descoberta e de trabalho cooperativo, motivando e ajudando o aluno a identificar e a superar as suas dificuldades; c) promovem um ambiente propício para a construção do conhecimento integral do aluno. Para isso, foram propostas atividades lúdicas com o intuito de promover uma aprendizagem centrada no aluno, próxima das suas vivências, necessidades e interesses. Desta feita, procuramos criar situações de comunicação e interação, entre os alunos e promover situações de uso funcional e real da leitura e da escrita, onde juntos, desenvolvemos competências linguísticas e cognitivas, atitudes e valores, sendo estas necessárias para a atuação e integração em situações concretas do seu dia-a-dia.

Em termos gerais, podemos dizer que a participação dos intervenientes neste projeto se pautou por uma dinâmica acentuada, manifestando um forte envolvimento e entusiasmo no desenrolar do mesmo.

Relativamente aos jogos realizados, estes parecem ter desencadeado uma melhoria sensível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo mais visível naquelas que habitualmente eram rotuladas como “estas não sabem, não conseguem, têm dificuldades”. Além disso, permitiram um relacionamento mais alegre e aberto com os pares e o professor, ajudando este a conhecer melhor o seu grupo de trabalho. “O jogo permite-nos observar a criança inteira, tanto na sua vida motora e afectiva como social e moral. Direi mesmo que o jogo como a linguagem, embora de maneira diferente, nos informa acerca das estruturas mentais sucessivas da criança.” (Château, J., 1975:12).

Esta alegria e melhor relacionamento parecem também contribuir para o aparecimento de maior afirmação e autoestima naquelas crianças que habitualmente se mostravam bastante inseguras e ou desmotivadas na realização das tarefas que lhes eram propostas.

Tal evidência vem de encontro a afirmação apresentada por Vygostky, investigador em educação, em relação à influência que o lúdico, neste caso específico, o jogo, exerce no desenvolvimento da criança. Segundo ele, “É através do jogo que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

De facto, as atividades realizadas promoveram a autoestima e favoreceram o desenvolvimento da linguagem, pois as crianças mostraram-se bastante seguras e as suas ideias fluíram com mais naturalidade. Além disso, na resolução das fichas propostas no projeto, as crianças, mostraram-se interessadas e empenhadas, por isso, realizaram-nas com sucesso.

Assim, no desenrolar dos jogos, as crianças reconheceram as suas capacidades, mobilizaram e partilharam os seus conhecimentos; discutiram, definiram e estabeleceram regras através da negociação, adquirindo, assim, novos conhecimentos, desenvolvendo atitudes de aceitação e respeito pelo outro, bem como a sua capacidade de comunicação.

Além disso, a partir dos jogos tivemos oportunidade de trabalhar a dimensão cultural da linguagem, principal objeto curricular da aula da língua portuguesa, uma vez que o trabalho realizado, em torno dos textos com as instruções/regras do jogo, permitiu-nos entrar em práticas culturais de construção de significados. O texto não literário é produto de uma situação comunicativa que se configura na realidade, como tal apresenta-se como ferramenta linguística essencial no processo de integração do indivíduo na sua atuação linguística especializada dentro e fora da escola.

Além dos jogos e da escrita dos textos com as instruções/regras dos jogos, no desenvolvimento do projeto foram promovidas outras atividades que consideramos de caráter lúdico, na medida em que estas foram planificadas de acordo com o interesse manifestado pelos alunos nas suas autoavaliações e proporcionados momentos de prazer e de reforço de autoconfiança, ao mesmo tempo que construíamos e desenvolvíamos competências de leitura e escrita, na exploração de obras literárias, escrita individual e coletiva de textos e no tratamento e divulgação destes.

Por tudo isto, apesar de não ter sido possível trabalhar com base na recolha de produções do património literário oral, como lengalengas, cantilenas, travalinguas, e outros, pensamos ter conseguido alcançar os objetivos delineados recorrendo a outras estratégias. O entusiasmo, o empenho, o feedback e os trabalhos do grupo são a prova de que os momentos vividos foram significativos, pois tivemos oportunidade de aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser.

Atualmente, o ensino/educação em Portugal atravessa grandes mudanças, tornando-se por isso eminente uma melhoria significativa na qualidade da educação. Com este projeto, assente em pressupostos filosóficos de investigação-ação-reflexão, procuramos contribuir para essa mudança, tendo como intuito observar e compreender como pequenas transformações no processo de ensino podem ajudar a inovar/progredir, melhorando assim, as práticas educativas e construindo saber e identidade profissional.

Contudo, dada a complexidade do mundo da educação, sabemos que “ Inovar, no tempo presente, é uma autêntica aventura, uma viagem aliciante repleta de dificuldades, paradoxos e contradições, mas também de possibilidades e satisfações. A inovação está associada à mudança – dos centros de estudo e do professorado.” (Serraboja, 2001, pág.9).

Ao longo deste projeto foram experienciados alguns fatores que acreditamos dificultar a mudança educativa. Para impulsionar a mudança é necessário que todos os profissionais envolvidos no projeto, se orientem para a conquista de uma educação integral da criança, abandonando a visão tradicionalista da escola, reconhecendo e apoiando as metodologias ativas, favorecendo um clima favorável para o seu desenvolvimento. Contudo, pensamos que devido ao sistema organizacional do 1º ciclo do ensino básico, que funciona como um modelo mais uniforme, orientado por um programa nacional, o professor deste nível de ensino tende para a prática de atividades rotineiras, repetindo constantemente a forma de distribuir os alunos dentro de sala de aula, as lições e os sistemas de avaliação. Acreditamos que a falta de recursos e

formação sobre métodos de ensino mais ativos justifica a escolha do manual escolar como quase único recurso de aprendizagem, pois este proporciona segurança, comodidade e tranquilidade.

Nesta “viagem aliciante”, como nos diz Serraboja, experimentamos satisfações e possibilidades, na medida em que todos os “viajantes” construíram, mutuamente, conhecimento, superaram algumas dificuldades e desenvolveram atitudes e valores. Conhecer e conviver com estes viajantes, abriram horizontes para a complexidade da ação do professor e para a necessidade de se procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir. Ser professor exige que este seja um profissional apetrechado com conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam realizar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta às exigências que a escola lhe coloca.

Esta “viagem” foi sem dúvida um processo de construção de conhecimento profissional, pois possibilitou manter uma constante relação dialógica entre a teoria e a prática, mobilizando saberes e desenvolvendo capacidades investigativas, reflexivas e colaborativas, sendo estas cruciais para a mudança e inovação educativa. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer, muito para aprender, é necessário apostar na formação ao longo da vida, ser uma permanente investigadora e aprender com os outros.

## 8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M.C. (2009). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo* (Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, Vol.1, n.3, p.02-29).
- Alonso, M.L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino* (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados). Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Alonso, M.L. (2005). *Reorganização Curricular do ensino básico, potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. In Atas do 1º encontro de educadores de Infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal editores.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio do Janeiro: Zahar.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC- PNEP.
- Barros, J. L. C. (2002). *A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças em nossos dias*. In: II Congresso Científico Latino-Americano da FIEP- UNIMEP, Piracicaba: Unimep.
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Coll, C., Martin,E., Mauri, T., Miras, M, Onrubia,J., Solé,I. & Zabala, A (2001). *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.

- DEB. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB. (2006). *Organização curricular e programas*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Grácio, M., Baldeira, P., Chaleta & M., Rosário, P. (2009). *Promoção do aprender no ensino de professores de português: estratégias de ensino e de aprendizagem*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Latorre, A (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcellino, N. C. (1991). *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus.
- Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Aberta.
- Mateus (2003). *Aprender com prazer. A criança e Língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Atas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto da Criança, pp.258-262.
- Pérez Serrano, M.G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pereira, Íris (2010). *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico* (volume1) Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, Íris (2010). *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico* (volume2) Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, L.A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto editora.
- Piaget, J. (1997). *A Psicologia da Criança*. (3ª edição) Porto: Asa.



- Kishimoto, T.M. (1998). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Reis, C. (coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., J & Pinto, M. (2009). *Programas do português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Santos, S.M.P. (org.) (2000a). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, S.M.P. Org. (2000b). *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Serraboja, J.C. (2001) *A Aventura de Inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Wadsworth, B. (1984). *Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. São Paulo: Pioneira.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

### **Referências electrónicas**

- [http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Fr%C3%B6bel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel) consultado em 24/04/2012.
- Gomes, J.A. (2007) *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura* [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_litinf\\_promleit\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf). (2012-05-11)
- Ministério da Educação (s/d) *Orientações para actividades de leitura*, Programa está na hora da leitura-1º ciclo [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf). (2012-04-30)
- Gianino, L. (2001) *A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem* [www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/LUDICO\\_PROCESSO\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/LUDICO_PROCESSO_APRENDIZAGEM.pdf). (2012-04-21)

- Soares, J. (s/d) *A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil* <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869>. (2012-03-30)
- Santos, L. (2002) *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Universidade de Lisboa, <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>. (2012-03-15)

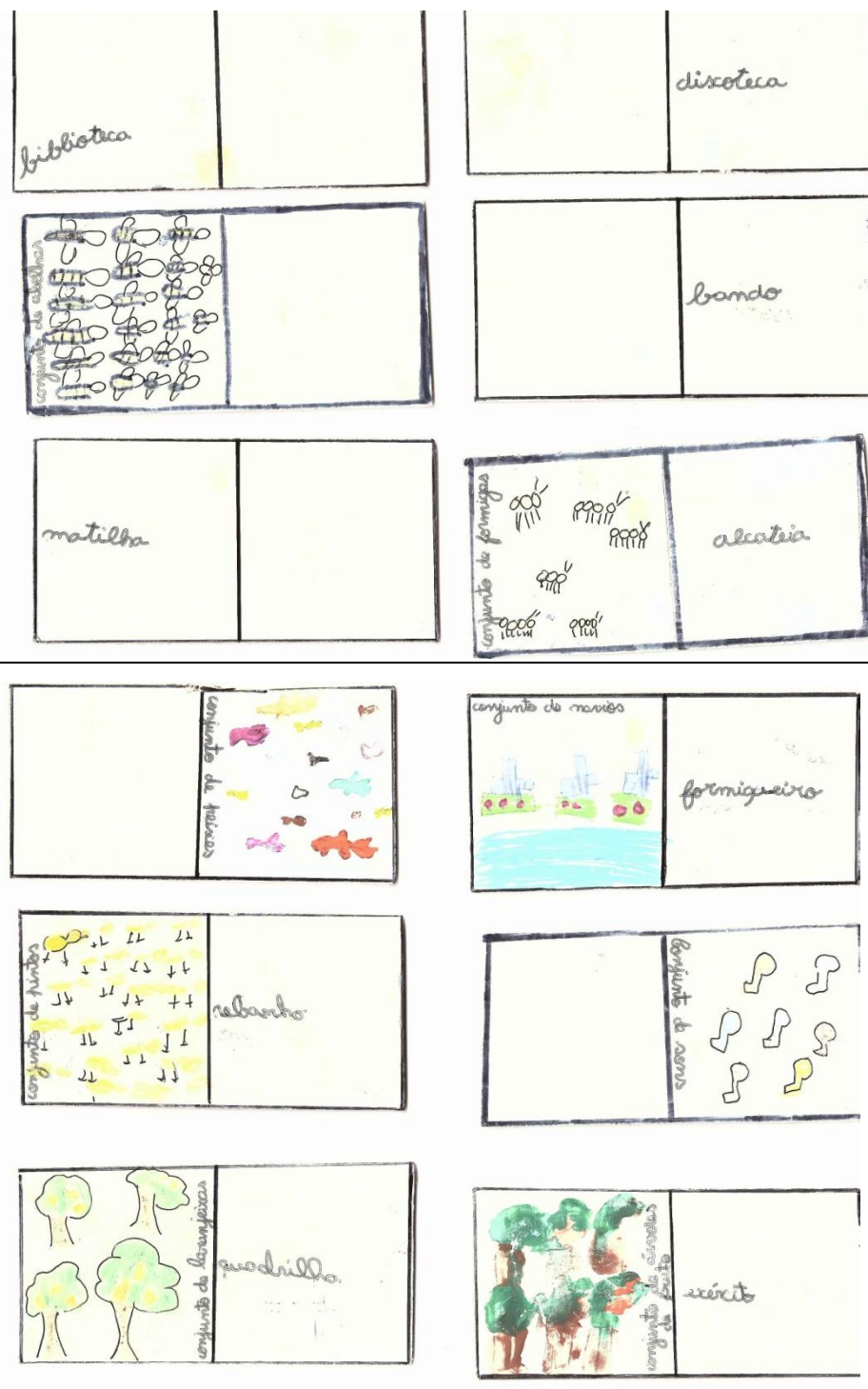
### **Outros documentos consultados**

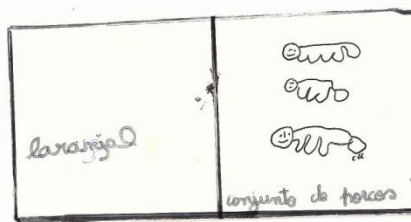
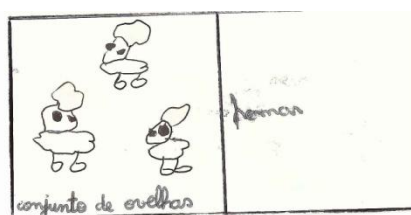
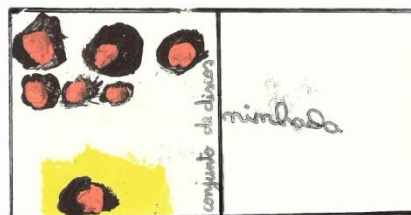
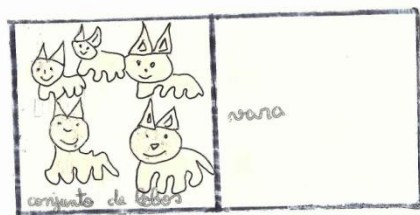
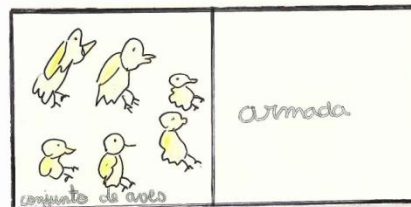
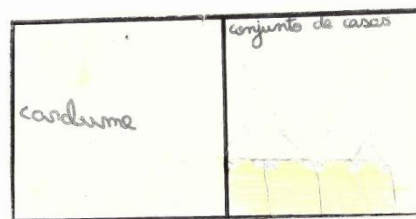
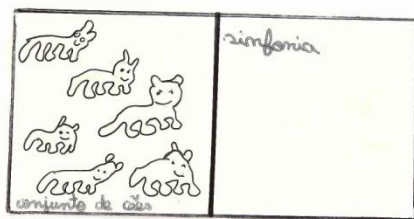
- Projeto educativo do agrupamento
- Projeto curricular de turma
- Alonso, Luísa (2009). *Referencial de Formação de Professores*, Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação. (PowerPoint fornecido pela autora).

Anexos

## Anexo 1

### Jogo do dominó construído





## Anexo 2

### Registo individual dos jogos realizados



O que aprendi...

*Apreendi como separar os antónimos.*

Como aprendi...

*Apreendi jogando as cartas.*

1. Observa as cartas com atenção e descobre uma forma de as agrupar (juntar).

Cola-as neste espaço em branco.

- a) As cartas que acabaste de agrupar têm sentidos *Contrários* chamam-se *antónimos*.
- b) Quantos grupos conseguiste formar? *Consegui formar 6 pares.*
- c) Quantos elementos tem cada grupo? *Cada grupo tem 2 elementos.*
- d) Quantas cartas tem o teu baralho? Apresenta, pelo menos, duas estratégias de cálculo.

$$6 \times 2 = 12$$

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$$



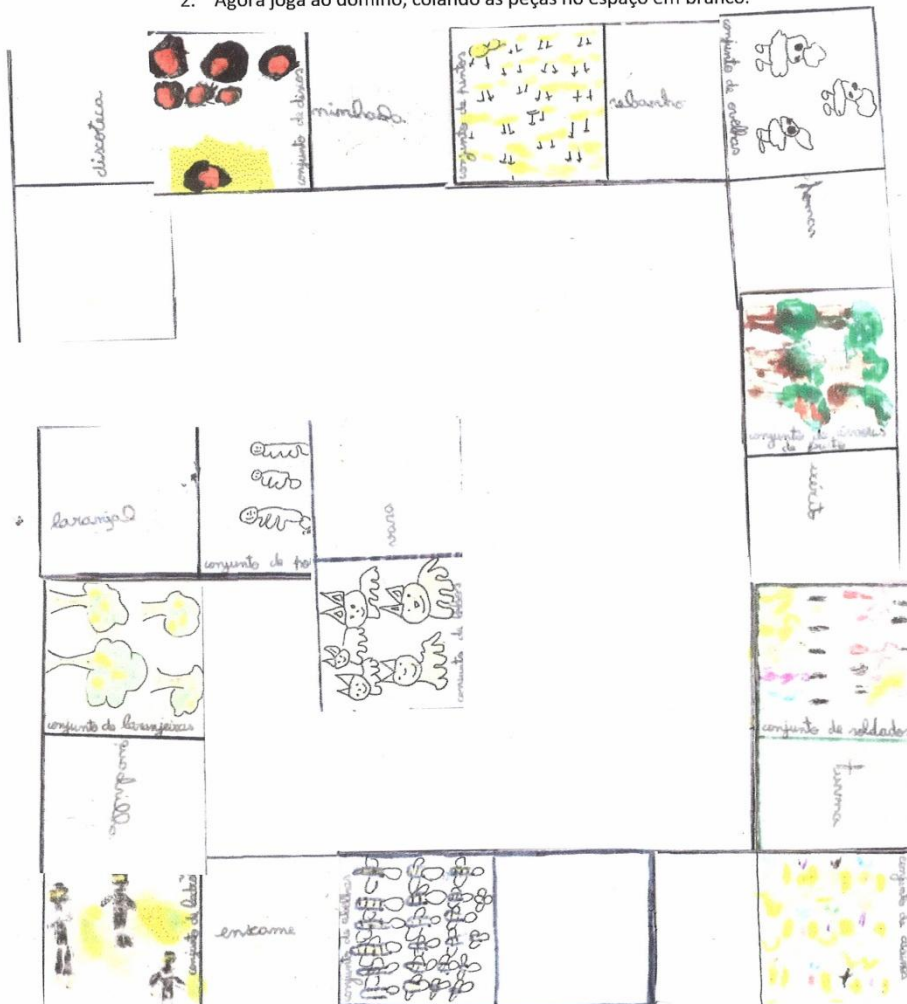
O que aprendi...

O que aprendi...  
Aprende os nomes detidos

Como aprendi...

Como aprendi...  
Aprendi jogando ao domini dos nomes coletivos.

2. Agora joga ao dominó, colando as peças no espaço em branco.



- a) Quantas peças tem o teu dominó? Apresenta os teus cálculos.

$$6+6=12$$
$$1+1+1+1+1+1+1+1=8$$
$$12+8=20$$

- b) Agora, imagina que tu irias jogar com dois amigos. Se vocês decidissem distribuir três peças por cada jogador, quantas peças ficariam no baralho? Apresenta os teus cálculos.

$$3+3+3=9$$
$$5+4=9$$
$$8+1=9$$
$$12-9=3$$

3. Lê o texto com atenção:

Material: Dominó (23 peças)

Objetivo do jogo: Aprender os nomes coletivos de uma forma divertida

Chegar ao fim do jogo sem peças

Número de jogadores: 2 a 5

Regras:

- Não podemos jogar no meio, só nas pontas.
- Respeitar a vez de jogar

Instruções:

1. Damos quatro peças a cada jogador.
2. Decidimos quem é o primeiro a jogar.
3. O primeiro a jogar escolhe uma peça.
4. Depois, pela ordem definida, os outros jogadores têm que associar uma peça, no local correto.
5. Quando um jogador não tem peças possíveis para jogar, tem de ir buscar uma ao baralho.
6. O primeiro a acabar as peças ganha o jogo.

Para que serve o texto que acabaste de ler?

O texto que acabei de ler serve para mostrar como se joga.



Tiago



O que aprendi...

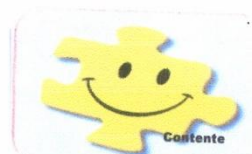
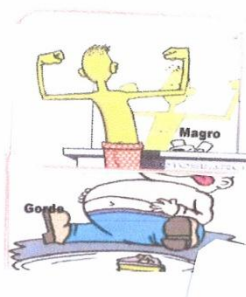
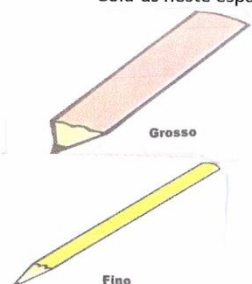
eu aprendi as anteriores.

Como aprendi...

eu aprendi a jogar as cartas.

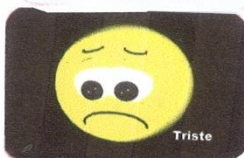
1. Observa as cartas com atenção e descobre uma forma de as agrupar (juntar).

Cola-as neste espaço em branco.



Para a frente

Para trás



- a) As cartas que acabaste de agrupar têm sentidos anteriores e chamam-se anteriores.
- b) Quantos grupos conseguiste formar? consegui formar 6 grupos
- c) Quantos elementos tem cada grupo? tem 2 elementos
- d) Quantas cartas tem o teu baralho? Apresenta, pelo menos, duas estratégias de cálculo.

$$4 \times 3 = 12$$

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$$



O que aprendi...

Apreendi as cores coletivas.

Como aprendi...

Apreendi a jogar o dominó das cores coletivas.

2. Agora joga ao dominó, colando as peças no espaço em branco.



- a) Quantas peças tem o teu dominó? Apresenta os teus cálculos.

$$2+2+2+2+2$$

$$6 \times 5 = 11$$

- b) Agora, imagina que tu irias jogar com dois amigos. Se vocês decidissem distribuir três peças por cada jogador, quantas peças ficariam no baralho? Apresenta os teus cálculos.

$$3 \times 3 = 9$$

$$4 \times 5$$

3. Lê o texto com atenção:

Material: Dominó (23 peças)

Objetivo do jogo: Aprender os nomes coletivos de uma forma divertida

Chegar ao fim do jogo sem peças

Número de jogadores: 2 a 5

Regras:

- Não podemos jogar no meio, só nas pontas.
- Respeitar a vez de jogar

Instruções:

1. Damos quatro peças a cada jogador.
2. Decidimos quem é o primeiro a jogar.
3. O primeiro a jogar escolhe uma peça.
4. Depois, pela ordem definida, os outros jogadores têm que associar uma peça, no local correto.
5. Quando um jogador não tem peças possíveis para jogar, tem de ir buscar uma ao baralho.
6. O primeiro a acabar as peças ganha o jogo.

Para que serve o texto que acabaste de ler?

o texto que acabou de ler serve para dizer como se joga.

### **Anexo 3**

#### Pré-texto dos alunos sobre as Instruções do meu jogo/brincadeira preferida....

##### **Atletismo**

Eu estava a correr as pistas depois o pai vai buscar o atletismo depois chegamos a casa da minha mãe e comeu ovo e batata frita depois vamos para a cama de dia eu fui a escola. A mãe vai buscar a escola depois vamos para casa da avô Fátima. Depois vamos ir mora para casa a dormir depois ir para a escola e trabalhar depois a mãe vai buscar e vamos para a festa. O pai cer ver o porto e o benfica o homem dizia o meu pai cer pagar. (F.)

##### **Manteiga derretida**

Escolhemos que vai apanhar e os outros fogem e se o que está a apanhar apanha alguém ele tem que ficar com pernas abertas e depois se o que está a fugir tocar nele ele pode fugir mas se ele ficar muito tempo e se cair ao chão é ele apanhar e as casas são nos bancos. (D.)

##### **Escolinhas**

Material:

- um caderno cem nada escrito
- duas canetas: uma azul e outra vermelha
- um quadro de gis
- só pode participar duas peças
- uma mesa e uma secretária
- um livro de portuges, um livro de estudo do meio e de matematica

A professora faz isercícios no caderno e o aluno completa. (S.V.)

##### **O jogo da bola**

O jogo da bola é preciso uma bola e duas balisas. Quando um jogador tem a bola, o outro jogador da outra equipa tem que lhe tirar a bola. O outro jogador da outra equipa se o jogador não lhe tirar a bola e o jogador que tinha a bola marcava e a outra equipa ficava a preder. (T.G.)

##### **“Nerfes”**

Para jogar os nerfes precisamos de esconderijos. De 2 a 10 colegas e de nerfes. Nós temos de contar de 10 a 0 para começar o jogo se nos acertarem com uma bola morremos. quando morrerem todos os elementos de uma equipa acaba o jogo. Depois começa de novo até todos se irem embora. Mas o meu jogo perferido é o futebol. O futebol é um jogo muito divertido em que se pode praticar desporto e se tem que praticar muito bem tem que se suar e cada vez se vai ficando melhor. (D. N.)

### A manteiga derretida

1º tens de escolher um menino ou menina para apanhar depois se esse menino te apanhar ficas a derreter as casas são as árvores ou bancos.

2º quando ele te apanhar e ficas a derreter o outro se te tocar e o que está a apanhar não te vê podes apanhar o colega. (Fab.)

### Futebol

É preciso duas balizas e uma bola pode ser 10 jogadores um menino está com a bola se marcar golo fica 1 a 0 e não é preciso material.

Mas o guarda-redes pode defender.(G.)

### A fruta

Cada um tem que escolher uma fruta. Um tem que apanhar os outros. Mas se disseres a tua fruta não ficas a derreter e se te apanharem sem dizeres a tua fruta ficas a derreter e se te apanharem ficas livre. (K.)

A manteiga derretida joga-se com dez jogadores. Se tocar no jogador que apanha o outro jogador tem de ficar parado. Mas se alguém tocalhe ele já pode andar. Não há balizas, nem golos e material. O meu jogo também preferido é o futebol. (And.)

### Macaca

Para jogares à macaca precisas de giz para a fazer no chão.

Jogo ao pé comxinho. (A.)

A minha brincadeira preferida é a manteiga derretida, joga-se com muitos meninos, joga-se assim, é um menino a apanhar e os outros meninos a fugir se o que é a apanhar apanha um menino e o menino começa a derreter quando ele cai ao chão ele é a apanhar e se forem todos apanhados o primeiro a derreter é a apanhar e começa tudo de novo e também gosto de jogar aos soniques. (L.)

### A brincadeira muito e muito preferida

O meu preferida é a manteiga derretida e a macaca e escondidinhas e foi dibetido. A Kessya conta e nós escondemos para a Kessya poucora. A Fabiana gosta e muito chemias. (S.)

Eu gosto de brincar com os meus amigos, jogar a futebol. Tem duas balisa tem uma bola. Eu gosto jogar, corre, cem ganeuo taça? Foi a Daniela.

Eu gosto brincar com os meus amigos brincar sepre.

Eu gosto jogar à aulta com os meus amigos. (Dan.)

#### Os berlindes

Eu gosto de jogar aos berlindes com os meus amigos porque o jogo é muito divertido e muito giro. Eu gostaria de jogar muitas vezes aos berlindes porque é muito fixe, porque é muito e muito divertido. Também o pião e gosto de jogar à bola e também gosto de jogar á manteiga derretida e gosto de jogar à macaca.(D.F.)

#### O jogo das escondidas

O meu jogo preferido é o das escondidinhas porque gosto de contar e de escolher. Este é o meu jogo preferido de todos. Para jogar este prezizamos de uma árvore e mais nada. (A.P.)

#### Os gromitis

Eu gosto muito de brincar com gromitis e com o vulcão de gromitis do fogo e também o meu jogo de futebol. (G.J.)

#### Tartaruga

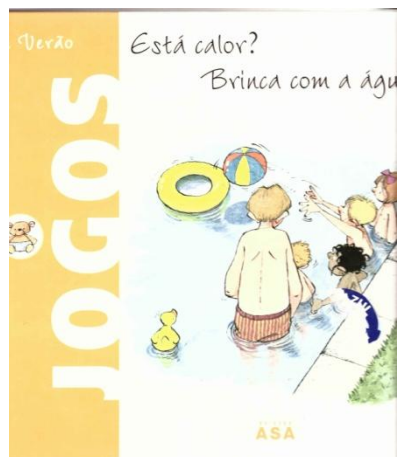
Eu tive a jogar no computador às tartaruga. (Rub.)

#### A panhadinha

Nós temos que apanhar um au outro e nós temos que fugir. (T.)

#### Anexo 4 - Material usado na sequência didática

##### Livros analisados



Textos estudados

Texto A

O poste

O poste é um jogo que é preciso andar à roda evitando tocar naquele que faz de poste.

Idade: a partir dos 7 anos

Duração aproximada: 2 minutos

Jogadores: 7 ou mais

Material: Não é necessário

1. Escolhe-se um jogador para fazer de poste. Os outros formam uma roda, dando as mãos.
2. O poste coloca-se em posição firme. No centro da roda. A um sinal seu, os jogadores começam a andar à roda.
3. Quando o poste diz estende, sem deixarem de andar à volta dele, os jogadores esticam ao máximo os braços tentando afastar-se do poste.
4. Continua-se a girar até que um jogador toque no poste ou a roda se quebre. Os jogadores que tocarem no poste ou os dois que largarem as mãos deixam a roda e passam a ser postes.
5. O jogo acaba quando os jogadores da roda não são capazes de rodear os que formam o poste com os braços.

Texto B

Pudim de castanhas



- Ingredientes:
- 1 kg castanha(s)
  - Erva doce q.b.
  - 250 g açúcar
  - Sal q.b.
  - 80 g manteiga
  - 1 Litro de leite
  - 3 Ovos
  - Caramelo líquido



Preparação:

1. Barra-se uma forma retangular com o caramelo.
2. Golpeiam-se as castanhas, cozem-se em água temperada com um pouco de sal e erva-doce.
3. Descascam-se rapidamente e pesa-se a porção acima indicada.
4. Passam-se ainda quentes pelo passe-vite.
5. Mistura-se o poime com o leite (previamente fervido), o açúcar, a manteiga e as gemas, batendo até ligarem.
6. Envolve-se levemente nas claras em castelo, sem bater. Vaza-se na forma e coze no forno em banho-maria.
7. Desenforma-se e deixa-se arrefecer.

Texto C

Boneca de trapos



Material:

- Um pedaço de pano de algodão cru, de 40 por 40 cm (corpo)
- 20 cm de tecido estampado (vestido)
- 20 cm de renda (fundo da calça)
- 50 cm de fita de cetim de 1 cm de largura
- tinta marrom (sapato)
- tinta para tecido preta (olhos)
- caneta marrom (boca)
- blush (bochechas)
- 1 pacote de lã multicolor (cabelo)
- 1 pacote de fibra (enchimento)
- tesoura sem ponta
- cola de tecido
- lápis
- linha
- 2 punhos de 7 cm de comprimento por 5 cm de altura (meia)



1. Marque os moldes no pano de algodão cru e no estampado.
2. Recorte tudo. Fazer duas vezes os moldes da cabeça, do corpo e da blusa.
3. Costure a cabeça e o corpo à mão ou à máquina, deixando aberta a parte do pescoço. Na cabeça, faça um corte na parte de trás, onde vai ser colado o cabelo.
4. Com a ajuda de um pauzinho, vire do avesso as duas partes e encha com a fibra. Feche as duas entradas.
5. Costure a roupa e faça os pontos com dois fios de linha. A saia é costurada na parte de cima. Para a meia, unem-se os lados maiores. Cole a renda.
6. Cole a fita em cima da saia e ponha o lacinho, feito com sete fios de linha.
7. Pinte o sapato, os olhos e a boca. Passe um pouco de blush nas bochechas. Quando secar, coloque a meia e costure-a.
8. Dê seis voltas na mão com a lã, corte e amarre com outro pedaço de lã. Cole-os.



## Ficha conhecimento explícito da língua



EB1 Bairro Duarte Pacheco

Ficha conhecimento explícito da língua

1. Escreve, pelo menos, cinco palavras relacionadas com "jogo".

jogador Equipa jogar bola futebol

- a) A este conjunto de palavras chamamos campo lexical.

2. Escreve as seguintes frases, substituindo as palavras sublinhadas por **antónimos**:

- a) O jogador nº 6 ganhou a corrida

O jogador nº 6 perdeu a corrida

- b) O brinquedo do meu avô é antigo.

O brinquedo do meu avô é novo

- c) Quando jogo ao pião, eu fico triste.

Quando jogo ao pião eu fico feliz.

3. Escreve as seguintes frases, substituindo as palavras sublinhadas por **sinónimos**:

- a) O meu pai ganhou a corrida de sacos.

O meu pai venceu a corrida de sacos.

- b) A minha boneca de trapos é muito bonita.

A minha boneca de trapos é muito linda.

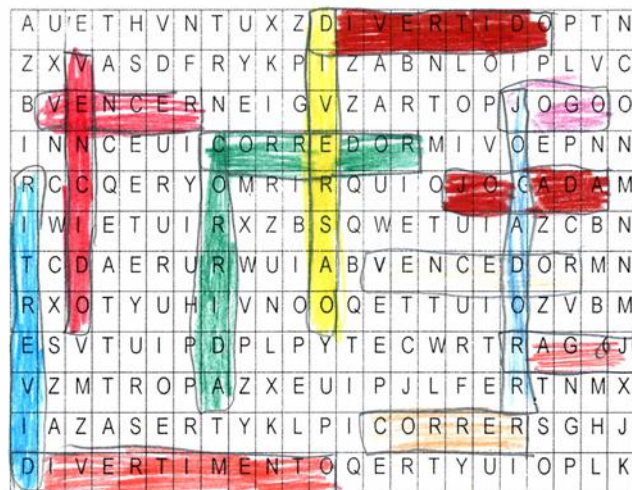
- c) Eu lanço o pião para o chão.

Eu atiro o pião para o chão.

4. Procura o "intruso" e sublinha-o.

Jogo	Pião	Futebol	Jogar	No início
Meta	Ananás	Basquetebol	Pular	De seguida
Campeão	Bola	Anzol	Nadar	Ao sinal
Vencido	Corda	Voleibol	Correr	A faca
Bola	Arco	Natação	Dormir	Depois
Pão	Elásticos	Atletismo	Saltar	No fim

5. Sopa de letras



Palavras a descobrir

DIVERTIDO  
VENCIDO  
CORRIDA  
JOGADA  
VENCER  
CORRER  
DIVERTIR  
JOGAR  
VENCEDOR  
CORREDOR  
JOGO  
DIVERTIMENTO  
JOGADOR  
DIVERSÃO

b) Forma famílias com as palavras que descobriste.

corredor  
corrida  
correr

jogo  
jogar  
jogada

divertido  
divertir  
diversão  
divertimento

vencido  
vencer  
vences

c) Sublinha em cada palavra a palavra-mãe (bocadinho igual na forma de escrever e no significado).

6. Repara nas seguintes palavras:

ÚLTIMO

SINAL

JOGADOR

VENCEDOR

Preenche os espaços com a palavra correta:

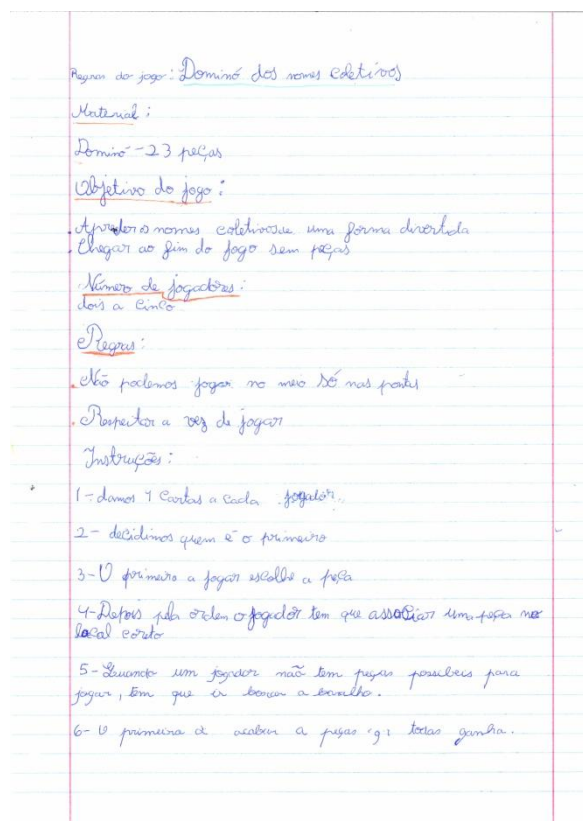
- Se acertar, o jogador fará o percurso para apanhar a bola.
- A um sinal, todos os jogadores começam a correr.
- O jogador que chegar em último lugar é eliminado.
- O primeiro par a chegar ao ponto de partida é o vencedor.

7. Pensa em três jogos que mais gostas e escreve-os por ordem alfabética.

afetado o condão maneira



## Anexo 5 - Textos regras dos jogos escritos pelos alunos



### Dominó dos nomes coletivos

Material: Dominó (23 peças)

Objetivo do jogo: Aprender os nomes coletivos de uma forma divertida  
Chegar ao fim do jogo sem peças


Número de jogadores: dois a cinco

Regras:

- Não podemos jogar no meio, só nas pontas.
- Respeitar a vez de jogar

Instruções:

1. Damos quatro peças a cada jogador.
2. Decidimos quem é o primeiro a jogar.
3. O primeiro a jogar escolhe uma peça.
4. Depois, pela ordem, os outros jogadores têm que associar uma peça, no local correto.
5. Quando um jogador não tem peças possíveis para jogar, tem de ir buscar uma ao baralho.
6. O primeiro a acabar as peças ganha o jogo.



## Antônimos

### Regras do jogo

Material: cartas

Objetivo do jogo: Fazer pares com nomes diferentes (antônimos).

Regras: jogar na nossa vez

instrução:

- 1º damos 4 cartas a cada pessoa e o resto do baralho fica no baralho.
- 2º um jogador pede o nome contrário de uma das cartas que lhe saiu.
- 3º se algum dos outros jogadores tiver essa carta tem que a dar.
- 4º se ninguém tiver essa carta, vai pescar no baralho.
- 5º a seguir jogam os outros jogadores.
- 6º o jogo termina quando o baralho acabar.
- 7º ganha quem fez maior número de pares.

jogar é divertido!

## Os Antônimos

Material: cartas

Objetivo do jogo: Fazer pares de cartas com os nomes diferentes (antônimos)

Regras do jogo: Jogar na nossa vez

Instruções:

1. Damos 4 cartas a cada pessoa e as restantes ficam para baralho.
2. Um jogador pede o nome contrário de uma das cartas que lhe saiu.
3. Se algum dos outros jogadores tiver essa carta tem de a dar ao jogador que a pediu.
4. Se ninguém tiver essa carta, o jogador vai pescar ao baralho.
5. A seguir, jogam os outros jogadores.
6. O jogo termina quando o baralho acabar.
7. Ganha quem fizer maior número de pares.



Jogar é divertido!

**Anexo 6** - Material usado na Exploração do texto: “Os Nomes” de Maria Alberta Menéres

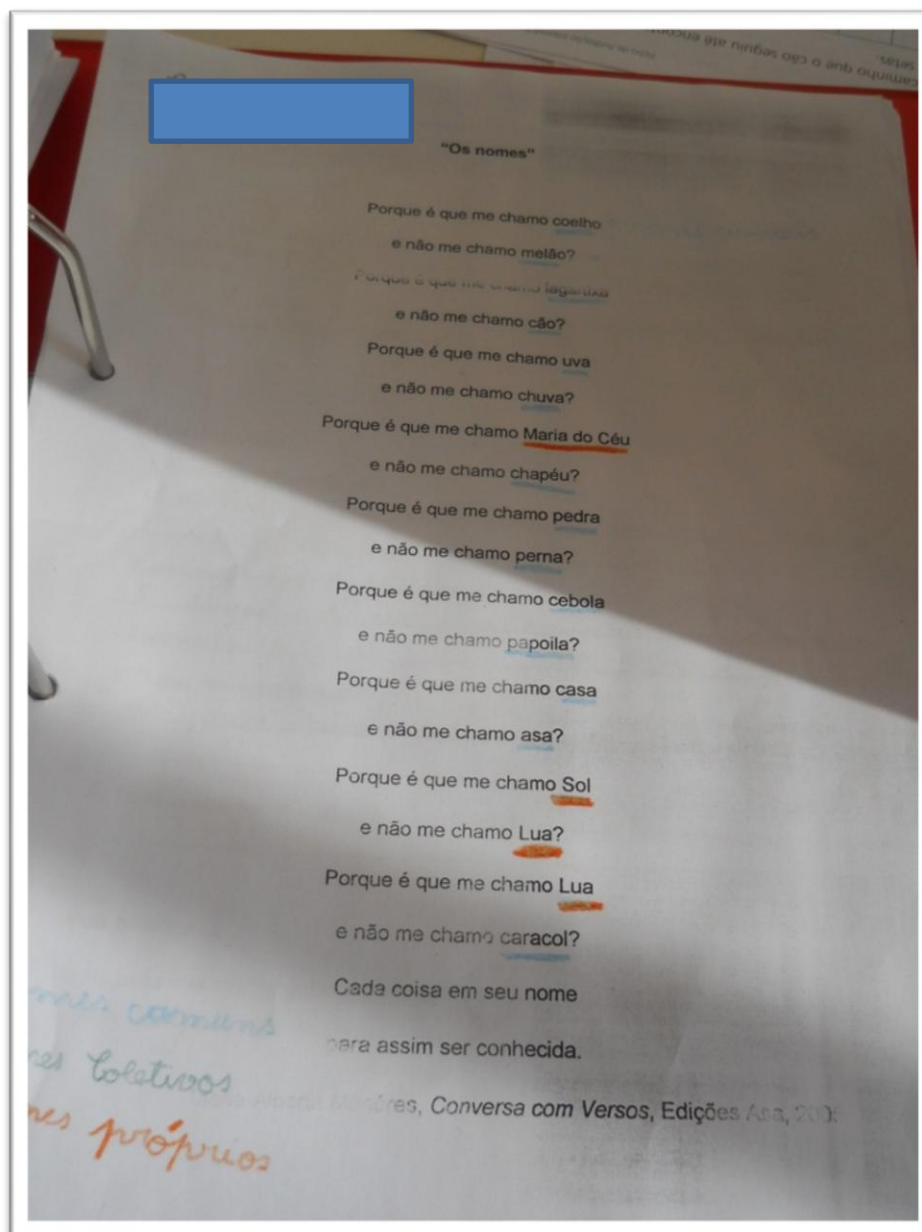
Texto original

**“Os nomes”**

Porque é que me chamo coelho  
e não me chamo melão?  
Porque é que me chamo lagartixa  
e não me chamo cão?  
Porque é que me chamo uva  
e não me chamo chuva?  
Porque é que me chamo Maria do Céu  
e não me chamo chapéu?  
Porque é que me chamo pedra  
e não me chamo perna?  
Porque é que me chamo cebola  
e não me chamo papoila?  
Porque é que me chamo casa  
e não me chamo asa?  
Porque é que me chamo Sol  
e não me chamo Lua?  
Porque é que me chamo Lua  
e não me chamo caracol?  
Cada coisa em seu nome  
para assim ser conhecida.

Maria Alberta Menéres, *Conversa com Versos*, Edições Asa, 2005

## Exemplo de um registo de um aluno





## Texto escrito pela turma

### **Os nomes**

Porque é que me chamo Tomás

e não me chamo ananás?

Porque é que me chamo David

e não me chamo pevide?

Porque é que me chamo Sofia

e não me chamo pia?

Porque é que me chamo Daniela

e não me chamo Manuela?

Porque é que me chamo Francisca

e não me chamo lagartixa?

Porque é que me chamo Guilherme

e não me chamo creme?

Porque é que me chamo Rubén

e não me chamo nuvem?

Porque é que me chamo Diogo

e não me chamo fogo?

Porque é que me chamo Sandra Marisa

e não me chamo camisa?

Porque é que me chamo André

e não me chamo chimpanzé?

Porque é que me chamo Gonçalo

e não me chamo cavalo?

Porque é que me chamo Tiago

e não me chamo lago?

Porque é que me chamo Luís

e não me chamo Paris?

Porque é que me chamo Kessya

e não me chamo Grécia?

Porque é que me chamo Ana

e não me chamo banana?

Porque é que me chamo Diogo

e não me chamo jogo?

Porque é que me chamo Andreia

e não me chamo aldeia?

Porque é que me chamo Fabiana

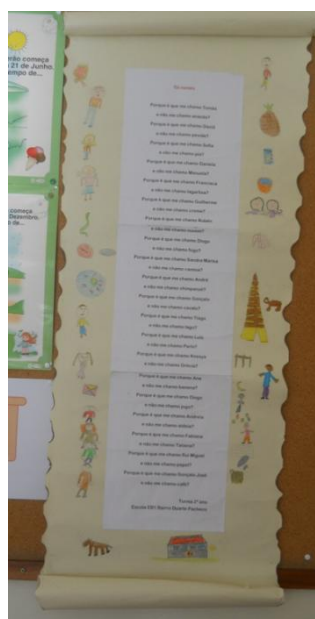
e não me chamo Tatiana?

Porque é que me chamo Rui Miguel

e não me chamo papel?

Porque é que me chamo Gonçalo José

e não me chamo café?



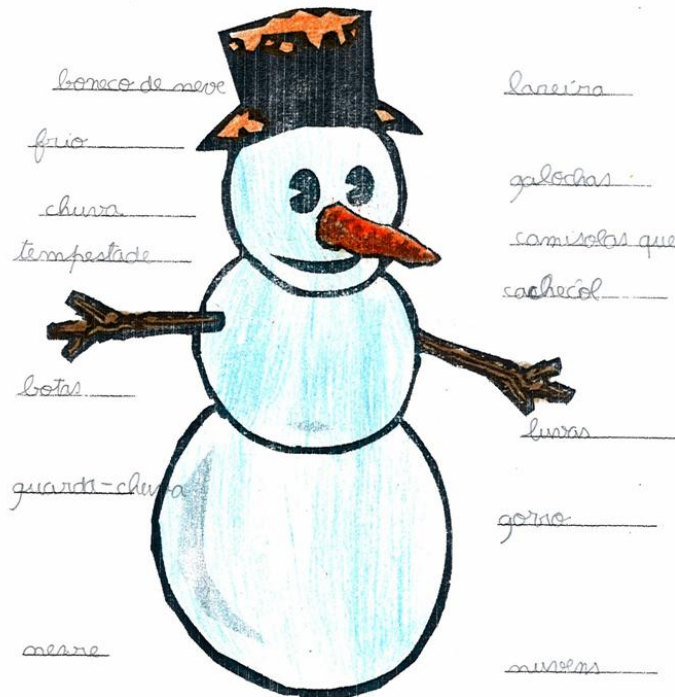
## Anexo7 – Material usado na atividade – campo lexical de “inverno”

### Registo Individual



EBI Bairro Duarte Pacheco

Completa com palavras do campo lexical de **inverno**.



Vamos organizar as palavras do nosso campo lexical



O que é?	É uma estação do ano.
Quando começa e acaba?	começa dia 22 de dezembro e a- cabará 1 de março.
Como está o tempo?	O tempo está frio e chuva e tempestade
Qual o vestuário que usamos?	Os vestuários que usamos são casacos, botas, luvas e gorro.
Que festas celebramos nesta estação?	As festas que celebramos nesta estação são o Natal e o carnaval.
Como se encontram as árvores e o céu?	As árvores encontram-se despidas e o céu com nuvens.

## Sopa de letras realizada por um grupo de alunos

### Sopa de letras Campo lexical de Inverno



- Faz uma sopa de letras com as palavras do campo lexical de inverno:

T	O	M	C	O	D	M	N	O	H	L	V	A	O	B
E	T	A	Z	T	G	G	A	L	Y	E	L	S	O	
M	P	N	S	A	T	T	G	C	Q	S	N	O	P	T
P	O	O	A	S	S	Q	P	H	Z	M	T	P	L	A
E	T	N	C	Z	A	C	D	E	C	C	O	S	P	S
S	L	T	O	O	Q	P	S	C	D	O	T	P	O	P
T	A	P	N	T	F	R	I	O	L	P	B	Z	C	N
A	D	N	A	S	S	G	M	L	C	S	Y	T	D	M
D	P	A	A	D	O	G	C	P	D	O	A	S	L	O
E	S	T	A	C	A	O	L	D	O	Y	A	N	O	G
A	O	A	A	P	L	C	N	P	D	Q	N	E	V	E
T	L	L	P	L	P	A	G	T	T	O	O	M	O	L
O	A	L	C	G	O	R	R	O	O	Y	T	L	N	O

### Sopa de letras

Descobre palavras do campo lexical de inverno:

T	O	M	C	O	D	M	N	C	H	U	V	A	O	B
E	T	T	A	Z	T	G	G	A	L	Y	E	L	S	O
M	P	N	S	A	T	T	G	C	Q	S	N	O	P	T
P	O	O	A	S	S	Q	P	H	Z	M	T	P	L	A
E	T	N	C	Z	A	C	D	E	C	C	O	S	P	S
S	L	T	O	O	Q	P	S	C	D	O	T	P	O	P
T	A	P	N	T	F	R	I	O	L	P	B	Z	C	N
A	D	N	A	S	S	G	M	L	C	S	Y	T	D	M
D	P	A	A	D	O	G	C	P	D	O	A	S	L	O
E	S	T	A	C	A	O	L	D	O	Y	A	N	O	G
A	O	A	A	P	L	C	N	P	D	Q	N	E	V	E
T	L	L	P	L	P	A	G	T	T	O	O	M	O	L
O	A	L	C	G	O	R	R	O	O	Y	T	L	N	O

### **Inverno, a estação mais fria**

O inverno é uma estação do ano que começa no dia 22 de Dezembro e acaba no dia 22 de março.

Nesta estação está muito frio, cai neve, chuva e troveja. Por isso, as pessoas vestem cachecóis, gorros, casacos, luvas, galochas, meias quentes e camisolas de gola alta.

As festas que festejamos no inverno são: o natal, o ano novo, os reis e o carnaval.

No inverno, as árvores estão despidas e o céu está escuro.



## **O inverno**

O inverno começou,  
tudo molhou.

O vento soprou,  
o frio chegou.

E a mãe me agasalhou  
com um camisolão,  
umas botas,  
um gorro,  
e um blusão.

O inverno é frio,  
vestimos casacos quentes.

Congela o rio  
e batemos os dentes.

S.V

A neve é leve

A chuva fresquinha

Gosto muito de ficar

No sofá aconchegadinho.

D.G.

Sopra que sopra

Chove que chove

Montado no vento

O inverno se move.

A.S

O inverno é uma estação do ano

que é muito fria

e com muita

ventania

A.C.

Está frio lá fora

Vamos brincar

Fazer bonecos de neve

E bolas atirar

F. F.

Nesta época de frio

A lareira vou acender

Vestir camisolas quentes

E bonecos de neve fazer

G. C.

É inverno, foi-se o sol

Faz um frio de rachar

Vou buscar o cachecol

E o natal vou festejar

G.C.

No inverno, gorro vou vestir,

luvas vou calçar.

Para ficar quentinho

e não me constipar.

D.N

O inverno é altamente

Em que eu brinco com toda a gente

Festeja-se o natal

Em que entra todo o pessoal

A.P.

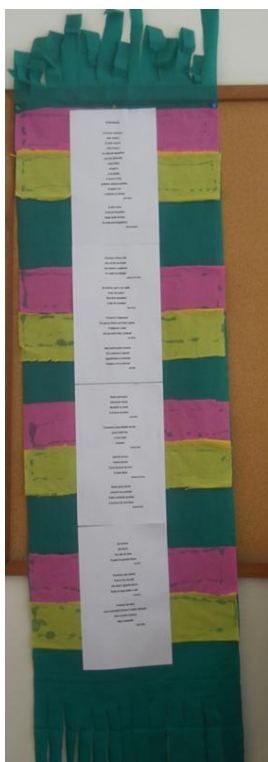
Bem-vindo senhor inverno

Cá o estamos a esperar

Agasalhados e contentes

Sempre a rir e a brincar

L.S.



É inverno, cai a chuva

Para a rua, vou sair

Vou levar o guarda-chuva

Gotas de água estão a cair.

F.

O boneco de neve

com a sua barba branca e manto cinzento.

Vem o senhor inverno,

feliz e contente.

D.F.

No inverno

Cai chuva

Vou sair de casa

Preciso do guarda-chuva

R.B.

<b>Anexo 8: Autoavaliações dos alunos</b>			
	14 de janeiro 2012 <sup>i</sup>	02 de fevereiro 2012 <sup>ii</sup>	
	Eu tenho dificuldades....	Na última autoavaliação que fizeste, apontastes as tuas dificuldades, principalmente na área da língua portuguesa. Achas que já conseguiste superar algumas delas? Quais?	Como conseguiste? Quem te ajudou?
G.J.	“Eu tenho dificuldades nas áreas da língua portuguesa e estudo do meio.”	“Eu tinha dificuldades em interpretar os textos e acho que melhorei um bocadinho.”	“Não sei.”
D.N.	“Tenho dificuldades na língua portuguesa, fazer a letra maior.”	“Eu melhorei na letra e a fixar as coisas.”	“Quem me ajudou foram os meus pais.”
S.V.	“Fazer contas.”	“Sim a decorar as coisas.”	“Quem me ajudou foi a professora Alice.”
A.P	“Na língua portuguesa, a ler”	“Às vezes escrevia as letras mal, era para pôr as letras juntas e já ponho.”	“Eu consegui com a ajuda dos meus amigos e dos meus irmãos e a minha mãe.”
K.	“Matemática, fazer contas.”	“Sim, a distinguir os adjetivos.”	“Ajudaram as estagiárias.”
G.	“Escrever textos.”	“Eu melhorei na escrita de textos.”	“O meu pai e a minha mãe ajudaram-me na escrita de texto.”
R.	“Língua portuguesa, na escrita.”	“Eu tinha dificuldades em escrever frases, mas já melhorei um bocadinho.”	“Quem me ajudou foram as professoras.”
F.	“Antes fazia a letra bem e agora faço mal.”	“Escrever melhor, a ler e a fazer.”	“Consegui a ler muito, a estudar imenso e a treinar a letra.”
A.	“Ler, escrever e contas.”	“Acho que não porque tenho tudo errado.”	“Porque não fiz nada.”
T.	“Ler porque não vejo bem, há letras que troco.”	“Eu tinha dificuldades em escrever as coisas.”	“A mim ninguém me ajudou porque eu estudei e tirei satisfaz bastante.”
S.	“Na matemática.”	“Tinha dificuldades na língua portuguesa, em escrever. Mas já melhorei um bocadinho.”	“Quem me ajudou foram o Luís e o Gonçalo.”

André	“Fazer textos.”	“Eu acho que aprendi a responder na escrita de textos.”	“Quem me ajudou foram a professora, as estagiárias e os meus pais.”
L.	“Matemática e nas cópias porque eu dou muitos erros.”	“A dificuldade que eu tenho na língua é responder às perguntas.”	“Eu consegui com a ajuda das minhas professoras.”
G.L.	Faltou	“Eu na área da língua portuguesa já melhorei o que era para melhorar que era ter criatividade para composições.”	“Eu consegui pensando no que vejo na minha vida fora e quem me ajudou foram os meus colegas.”
D.	Faltou	“Na escrita de textos.”	“Eu consegui e quem me ajudou foi a minha mãe.”
T.G.	Faltou	“Eu na língua portuguesa já superei algumas coisas: os erros.”	“Quem me ajudou na língua portuguesa foi a minha professora Conceição.”
D.F	Faltou	“Ainda não sei dar respostas a língua portuguesa.”	Não respondeu.
Francisca	Aula de apoio	“Eu melhorei a perceber a ideia principal do texto, escrever textos, escrever palavras e frases.” <sup>iii</sup>	“Eu consegui melhorar com a ajuda dos professores, dos pais, da terapeuta e do formador de L.G.P..”
Daniela	Aula de apoio	“Eu melhorei a perceber a ideia principal do texto, escrever textos, escrever palavras e frases.”	“Eu consegui melhorar com a ajuda dos professores, dos pais, da terapeuta e do formador de L.G.P..”
Rubén	Aula de apoio	“Eu melhorei a perceber a ideia principal do texto, escrever textos, escrever palavras e frases.”	“Eu consegui melhorar com a ajuda dos professores, dos pais, da terapeuta e do formador de L.G.P..”

<sup>i</sup> Realizada oralmente, em grande grupo.

<sup>ii</sup> Realizada por escrito (questionário).

<sup>iii</sup> Os três últimos alunos realizaram o questionário em conjunto e com ajuda da professora de ensino especial.